

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Deise Margô Müller

**Um Olhar Sobre as Reformas Curriculares dos Cursos**  
**de Licenciatura em Educação Física:**  
adequação legal ou reforma?

Porto Alegre  
2006

Deise Margô Müller

**Um Olhar Sobre as Reformas Curriculares dos Cursos  
de Licenciatura em Educação Física:  
adequação legal ou reforma?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elizabeth Diefenthaler Krahe

Porto Alegre  
2006

Dedico esta dissertação a ti, meu filho  
Vini, para que tu possas espelhar teu futuro no sentido de  
que, se desejamos algo, planejamos e nos dedicamos ...

**CONSEGUIMOS !**

## AGRADECIMENTOS

Essa sempre é uma parte delicada para fazer, pois corremos o sério risco de deixar de mencionar alguém muito querido.

Então, como pesquisadora qualitativa que sou, optei em agradecer nominalmente a cinco pessoas as quais, sem nenhuma dúvida, se não tivessem colaborado comigo nesta etapa, eu não teria conseguido terminar.

Meu marido

Que, com o apoio diário e o carinho, além de fazer o papel pai, muitas vezes, fez também o de mãe. Agradeço a paciência nos momentos de agonia, quando a escrita não fluía e tudo era desastre, pelo seu AMOR incondicional. Sem isso, eu não teria chegado ao final.

Leandro, obrigada!

A meu filho

Que, com graça, jeitinho fofinho e amado, acompanhou esta trajetória; no início, sem saber muito o que era tudo isso e, ao final, vibrando e contando cada página escrita para ver quando acabava. Foi crescendo junto e agora sabe o que é.

Vini, acabou!!! Obrigada.

A minha irmã

Que, acima de tudo, sempre esteve ali no papel de irmã, acalmando minha ansiedade, me trazendo a razão, quando as coisas estacionavam e pelo papel muito bem cumprido como “dinda”.

Claúdia, obrigada!

A minha ex-orientadora

Que me iniciou neste “*Ato Apaixonante que é pesquisar*”. Sem o seu incentivo, não teria me visto capaz.

Maitê, obrigada!

A minha atual ORIENTADORA

Agora, sim, faltam-me palavras...

Sem o seu acolhimento, incentivo, sua segurança, razão e consciência, eu jamais teria chegado a ponto de dizer:

Minha dissertação está pronta!

Betty, muito obrigada!

Aos familiares, aos amigos, colegas de trabalho e de estudo e aos demais que tenham me ouvido nesta caminhada, muito obrigada pela paciência e compreensão.

Todos que passam em nosso caminho fazem diferença.

## SUMÁRIO

<b>1 UMA HISTÓRIA, UM CONTEXTO, UMA PESQUISA .....</b>	<b>09</b>
1.1 OBJETO DESTE ESTUDO .....	11
<b>PRIMEIRA ETAPA – Teorizando .....</b>	<b>14</b>
<b>2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL .....</b>	<b>15</b>
2.1 NO ATO DA LEI .....	17
2.2 UM NOVO MARCO: LEI 9394/96 – LDB .....	19
2.3 RESOLUÇÃO CNE/CES07/2004 .....	22
2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	24
2.5 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	26
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>29</b>
3.1 PRINCÍPIOS ADOTADOS PELA LDB PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .	31
3.2 PROFESSOR REFLEXIVO.....	34
<b>SEGUNDA ETAPA – Pesquisando .....</b>	<b>38</b>
<b>4 OBJETIVANDO O ESTUDO .....</b>	<b>39</b>
4.1 CONTEXTO DA PESQUISA .....	41
4.2 QUESTÕES ÉTICAS .....	42
4.3 ACESSO AO CAMPO .....	44
4.4 COLETA DE DADOS .....	44
4.5 TRABALHANDO COM OS DADOS .....	49
<b>TERCEIRA ETAPA – Descobrimo .....</b>	<b>51</b>
<b>5 HORIZONTES .....</b>	<b>52</b>
5.1 CONTEXTUALIZANDO AS DESCOBERTAS .....	52
5.2 PRIMEIRA CATEGORIA: ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA .....	55
<b>5.2.1 Localizando a Licenciatura em Educação Física nas Universidades em Estudo.....</b>	<b>55</b>
5.3 SEGUNDA CATEGORIA: PROCESSO DE MUDANÇA .....	57
<b>5.3.1 Desvendando o Processo na UNI A .....</b>	<b>57</b>
<b>5.3.2 Desvendando o Processo na UNI B .....</b>	<b>68</b>
5.4 TERCEIRA CATEGORIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	82
<b>5.4.1 Princípios Orientadores para Reforma: Índícios Encontrados .....</b>	<b>82</b>
<b>5.4.2 Vestígios do Professor Reflexivo .....</b>	<b>93</b>

<b>ETAPA FINAL- Considerando .....</b>	<b>104</b>
<b>6 REFLEXÕES FINAIS DESTE OLHAR .....</b>	<b>103</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>115</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 – Momentos do processo de reflexão-na-ação .....	36
Quadro 2.2 – Codificação das entrevistas .....	47
Quadro 3.3 – Codificação dos documentos .....	49
Quadro 4.4 – Primeiras categorias .....	50
Quadro 5.5 – Categorias finais .....	50
Quadro 6.6 – Quadro resumo do processo na UNI A .....	60
Quadro 7.7 – Quadro resumo do processo na UNI B .....	69
Quadro 8.8 – Características dos Programas de Aprendizagem .....	73

## RESUMO

Esta dissertação descreve um estudo de multicasos, que teve por objetivo verificar se as reformas curriculares suscitadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira (LDB 9394/96), no que refere ao aspecto de formação de um professor crítico/reflexivo, está sendo atendida nos novos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física. O objeto deste estudo são duas universidades da grande Porto Alegre que trabalham com esta formação de professores há mais de uma década. O trabalho traz a descrição de como foram realizadas as reformas dos currículos das licenciaturas nessas duas universidades, como foi a participação discente e docente, apresentando as mudanças mais significativas encontradas nos novos currículos e descrevendo as possibilidades ali encontradas para a formação do professor crítico/reflexivo. Como apoio teórico foi feita uma revisão das Leis e dos Pareceres pertinentes à formação do professor no Brasil (LDB 9394/96, Parecer CNE/ CP009/2001, Resolução CNE/CP 001/2002 e etc...) e Resoluções pertinentes à Educação Física. Sobre o embasamento dos conceitos e ações, que envolvem a perspectiva de formação de um professor crítico/reflexivo, analisamos autores como Schön, Kincheloe, Tardif, Krahe dentre outros. Foi uma pesquisa realizada sob o cunho qualitativo interpretativo, usando a técnica de estudos de multicasos apresentada por Molina (2004), tendo sido os dados obtidos por entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos. Na análise dos dados, evidenciamos, a partir dos documentos, mudanças significativas nas propostas curriculares apresentadas, mas, nas entrevistas evidenciou-se que na prática, os professores formadores apresentam muitas dificuldades em se apropriarem das propostas, pois os processos de mudanças foram atribulados e realizadas em tempo restrito. As duas universidades apresentam propostas bem diferenciadas (uma por disciplina e outra por Programas de Aprendizagem), todavia, no produto final, surgem as mesmas evidências: os professores formadores dos futuros docentes apresentam dificuldades na apropriação do novo currículo.

## **ABSTRACT**

This work is a multicase study, which has as objective verifying if the curriculum reform determined by the organic law for Brazilian education (LDB 9394/96), referring to the formation aspects of a critic/reflexive teacher, are being attended at the Physical Education new courses curricula. This study subjects are two universities from Porto Alegre that form teachers for more than a decade. It shows the description of how the reforms on those universities have been made, how was the teachers and students participation, presenting the most significant changes found in the new curricula as well as describing which possibilities have been found in the critic/reflexive teacher's formation. As theoretical bases a review about brazilian laws on teacher's formation (LDB 9394/96, Parecer CNE/CP 009/2001, Resolution CNE/CP 001/2002 and etc...) and the Resolutions on Physical Education were used. To discuss the critic/reflexive teacher's formation Schön, Kincheloe, Tardif, Krahe and others were studied. It was a qualitative interpretative research using techniques presented by Molina (2004) and the data was achieved from semi-structured interviews and document analyses. The document analyses showed significant changes in the presented curriculum proposals, but the interviews evidenced that in practice, it is different, because they were reforms made in a short time and with many difficulties. Both universities presented very different proposals from each other (one subjects centered and the other by Apprenticeship Programs), but, as their final products emerged similar evidences: professors who teach future teachers present difficulties in the assumption of the new curricula.

## 1 UMA HISTÓRIA, UM CONTEXTO, UMA PESQUISA

Impulsionada pelas reflexões advindas de duas Licenciaturas e da experiência de conviver 20 anos dentro de uma mesma escola (quatro deles como aluna e 16 como docente), deparo-me com muitos questionamentos quanto à formação de professores.

Vivemos numa era dinâmica de informações complexas, passamos da modernidade para a pós-modernidade; em Lima (2004), lemos a afirmação de Perry Anderson descrevendo que a modernidade foi a era das máquinas e que o pós-modernismo é a era das “máquinas de imagens” da televisão, do computador, da Internet e do *shopping*. O citado autor também comenta que a modernidade foi marcada pela excessiva confiança na razão, nas grandes narrativas utópicas de transformação social bem como pelo desejo de aplicação mecânica de teorias abstratas à realidade.

No entanto, Lima alerta que a segurança oferecida pela modernidade dava um aspecto de conforto e estabilidade, mas, ao mesmo tempo, enfaixava as possibilidades de quem não se encaixava nos padrões. Segundo esse autor, a pós-modernidade revela a perversão e o estresse resultantes da “[ . . . ] falta-de-lei, da falta-de-tempo, e da falta-de-perspectiva de futuro, por que tudo desmoronou.” (LIMA, 2004, p. 4). Sobre o pós-modernismo, ele deixa claro:

O superego pós-moderno ‘tudo vale’ e ‘tudo deve porque pode’. Todos se sentem na obrigação de se divertir, de ‘curtir a vida adoidado’ e de ‘trabalhar muito para ter dinheiro ou prestígio social’, não importando os limites de si próprio. (LIMA, 2004, p. 4)

Em outra afirmação, ainda mais enfática, escreve: “Se a modernidade prometia a felicidade através do progresso da ciência ou de uma revolução, a pós-modernidade promete um nada que pretende ser o solo para tudo.” (LIMA, 2004, p. 4)

A partir da referência dessas afirmações e em meio a tudo que nos leva a construir sentido(s) sobre a formação de professores, cabem sempre perguntas variadas: Como a escola e o professor devem agir nesta situação social repleta de novos sentidos e, quem sabe, até sem nenhum sentido? Que identidade profissional deverá ser construída no processo de formação do professor?

Com vista nessa realidade em que o mundo se encontra, temos, na nossa realidade brasileira, uma legislação que comporta muitas preocupações e acena para mudanças que poderiam melhorar a formação docente. A questão é saber se teremos condições de fazer as propostas saírem do papel e verificar a eficiência dessas mudanças dentro da sala de aula.

Tenho, em meu currículo, como já afirmei, duas Licenciaturas: uma de Eletrônica, na qual me diplomei em 1992, e outra em Educação Física, que concluí em 2000. Foi a partir desta última que meus questionamentos sobre a docência ficaram mais inquietos a ponto de não mais conseguirem ficar calados.

Com o amadurecimento das idéias suscitadas a partir das leituras realizadas na conclusão da segunda licenciatura, busquei entender mais como se dava a formação de professores, pois me encontrava sob uma dúvida : Por que só depois da segunda Licenciatura me considerei professora?

Claro que, nesse aspecto, existe uma questão particular e pessoal, de maturidade individual, de experiência de vida e outras coisas mais... Mas, nesse momento de busca, acabei por ter outras dúvidas: Como foi a minha primeira formação docente? Por que ela não deu conta de me fazer questionar minha prática? O que, de diferente, teve minha segunda licenciatura que me fez questionar minha prática?

Tenho clareza em, pelo menos, uma das respostas: foi através da licenciatura de Educação Física que tive contato com a pesquisa, e este fato me fez repensar muitas coisas, pois tive oportunidade de aprender a questionar, de observar com olhos que vêm além do óbvio, de verificar que o ensino vai muito além do estar em uma sala de aula e se dizer professor ou ter um diploma dizendo que somos professores.

Nesse sentido, encontramos Kincheloe, que enfatiza a necessidade de ensinar o professor a pesquisar, “[ . . . ] a experiência me ensina a escrever, a usar a biblioteca, a coletar informações, a fazer um argumento e a pensar .,” (KINCHELOE, 1997, p. 195)

A partir dessa experiência, resolvi aprofundar meus estudos procurando o programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, movida, então, por duas ênfases: a paixão pela pesquisa e a questão da formação de professores.

Tendo como base motivadora de questionamento a docência em Educação Física, aprofundei minhas leituras em formação de professores como um todo e comecei a acompanhar mais de perto as mudanças propostas para esse curso. Mudanças encontradas na legislação brasileira e as observações feitas pelos autores que discutem os rumos da Educação Física e a formação docente no Brasil.

## 1.1 OBJETO DESTE ESTUDO

No Brasil, desde 1996, temos uma nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação, Lei 9394/96, a qual trouxe alterações que provocaram mudanças nas organizações escolares em todos os níveis. A lei redefiniu a escolarização para dois níveis: *educação básica* composta pelo ensino infantil, fundamental e médio, e *educação superior*.

Para assegurar os padrões de ensino, a LDB especifica que a educação básica deverá ter, em sua constituição curricular, uma base nacional comum e uma parte diversificada, já encontradas na legislação anterior. Porém esta última viria para atender as diversidades culturais das regiões brasileiras. Com esse desenho legal, são definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), configurando, assim, as diretrizes para uma padronização da base nacional comum.

A Educação Física aparece na LDB como parte da base comum dos currículos escolares, conforme dispõe o inciso 3 do artigo 26º, transcrito a seguir:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO); VI – que tenha prole. (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)". (BRASIL, 1996, p.1)

Considerando que a Educação Física é disciplina obrigatória no ensino básico, faz-se necessário saber o que dita a lei sobre o docente que irá atuar à frente dessa disciplina. Nesse sentido, o Art. 62 da referida lei dispõe sobre a formação do docente que irá atuar no ensino básico.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida e em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 9)

Visando à normatização da formação de professores que irão atuar na educação básica, existe a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as diretrizes curriculares para a formação docente. O texto foi construído a partir dos Pareceres CNE/CP 09/2001 e CNE/CP 27/2001, os quais apreciaram o tema com profundidade, apresentando argumentos indispensáveis para as diretrizes que se constituíram.

O Art. 6º, no segundo parágrafo da CNE/CP 01/2002, esclarece que, para a formação específica de cada área, esta deve seguir as diretrizes regulamentadoras de cada formação; no

caso da Educação Física, estamos falando da Resolução CNE/CES 07/2004, a qual define os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais dessa área.

O Parecer CNE/CP 09/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, mostra a dicotomia vivida pelo Bacharelado e pela Licenciatura, enfatizando a inferioridade que é atribuída à licenciatura. Assim, a intenção desse Parecer é estabelecer diretrizes que dêem valor às Licenciaturas, para que deixem de ser um apêndice do Bacharelado.

Analisado nossa atual legislação de formação de professores, percebemos que, na lei e na teoria, existe a preocupação de um professor que seja crítico e atuante, que seja um profissional reflexivo e perceptivo aos diversos tipos de aprendizagem. O que questionamos diz respeito a ver esses conceitos saírem do papel, concretizarem-se e realmente estarem dentro da sala de aula formadora de professores.

Fazendo uma análise histórica, podemos perceber muitas questões sobre o nascimento da Educação Física no Brasil; seu berço foi no militarismo e sua função era bem clara: educar o corpo para cidadãos sadios, que deveriam defender a pátria. Sabemos que, na atualidade, essa é uma visão simplificada e ultrapassada, o problema é que essas nossas raízes estão ainda presentes e embasam muitos preconceitos de hoje em dia.

Na discussão realizada entre os diversos setores que permeiam a Educação Física, vamos perceber que existem muitas dificuldades quanto à definição de identidade do profissional dessa área; afinal, ele vai atuar em que meio? Na academia de ginástica, no clube, em hospitais, em escolas...

Embora atualmente já tenhamos a definição, em lei, do que deveria trabalhar a Educação Física escolar e como formar o professor de Educação Física, verificamos que a legislação sobre a docência na área está bem defasada em relação aos PCN's. A LDB foi promulgada em 1996, os PCN's foram divulgados em 1998, a Resolução 001, que regulamenta a formação de professores para o ensino básico, é de 2002 e as Diretrizes para o Curso de Graduação em Educação Física foram estabelecidas em 2004. Fica, então, a dúvida: como as instituições formadoras de professores de Educação Física estão desenvolvendo essas mudanças curriculares?

Com o olhar de quem percebe o professor de Educação Física como agente insubstituível dentro do ambiente escolar, enquanto ser responsável pelo desenvolvimento das habilidades motoras e intelectuais das crianças e dos adolescentes, e como ente fomentador da formação para uma vida saudável nesse nosso mundo conturbado, quero buscar algumas respostas para esses questionamentos.

Tomo, então, como problema deste estudo, as reformas curriculares impostas aos cursos de Licenciatura em Educação Física a partir do que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, tendo como objetivo verificar se as reformas curriculares dos Cursos de Licenciatura em Educação Física estão atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica no que se refere à concepção de formação de professores críticos/ reflexivos.

Para isso, apresento, nas próximas páginas, o marco teórico no qual construo esta dissertação: na primeira etapa, evidencio algumas idéias dos autores que estão embasando minhas reflexões; em uma segunda etapa, descrevo a metodologia proposta para a realização deste estudo; na terceira, discorro sobre as descobertas realizadas e, na última etapa, estão as considerações finais deste estudo.

## **PRIMEIRA ETAPA – Teorizando**

---

## 2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Para que possamos entender as fases pelas quais a Educação Física passou e compreender as situações em que vivemos no presente, precisamos, neste momento, desenhar um breve delineamento sobre o que já aconteceu com a Educação Física no Brasil.

Em 1851, apareceu, pela primeira vez, a conotação de Educação Física na legislação brasileira. Foi na Reforma de Couto Ferraz, que enviou, à Assembléia, o texto que normatizava a instrução primária e secundária do Município da Corte. Segundo Oliveira (1998), foi quando apareceu, pela primeira vez, oficialmente, o professor de ginástica como responsável pela orientação das atividades físicas.

O período anterior, colonial, marca a Educação Física através da corrente de pensamento que a identificava com o trabalho físico, distanciando-a do trabalho intelectual. A importância de introduzir a Educação Física na sociedade brasileira, relata Castellani Filho (1988), começou a ser percebida ao deixarmos a condição de Colônia, na segunda metade do século XIX, quando era necessário construir nosso próprio estilo de vida. A Educação Física passou a ser entendida como um elemento de extrema importância para forjar indivíduos fortes e saudáveis, indispensáveis ao desenvolvimento do país.

Por sua vez, Guiraldelli Júnior (1988) classifica a Educação Física neste período (até 1930) como higienista. Essa concepção propunha, como principal papel, formar homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação, em que a Educação Física agiria como protagonista num projeto de “asepsia social”. Dessa forma, o desporto, a ginástica e os jogos recreativos deveriam disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que “comprometeria a vida coletiva”.

Em 1910, ocorreu a criação do primeiro curso de formação de professores para a Educação Física (Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo), que foi precursora no Curso de Instrução Geral, passando a formar oficiais e inferiores; assim como a primeira escola a formar profissionais destinados a trabalhar junto à sociedade civil (Escola para Preparação de Monitores da Liga de Esportes da Marinha do Rio de Janeiro), a qual foi criada em 1925. Dessa forma, a Educação Física, no Brasil, tem seu berço no meio militar, conforme afirma Borges:

Mesmo com a criação de escolas de educação física no meio civil, o ensino da educação física era predominantemente marcado – e ainda hoje sentimos o reflexo disso – pela instituição militar. O caráter militar das escolas de educação física e a criação destas durante o período do Estado Novo ajudam a compreender por que a educação física dentro do ideário estado novista era vista como um poderoso auxiliar para o fortalecimento de Estado e um possante meio para aprimoramento da raça. (BORGES, 1998, p. 24)

Da Carta Outorgada de 10 de novembro de 1937, retiramos o seguinte texto:

Art. 131 – A Educação Física, o ensino cívico e os trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art. 132 – O estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim, organizar para a juventude, períodos de trabalho manual nos campos e oficinas, assim promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la para o cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação [ . . . ]. (BORGES, 1998, p. 24)

Por esse conteúdo, acima exposto, verificamos a separação objetiva que tinha por incumbência a Educação Física, disciplinadora e adestradora da juventude. Nesse período, é difícil encontrarmos alguma referência intelectual para quem praticava ou para quem orientava a Educação Física.

Conforme Ghiraldelli Júnior (1988), entre 1930 até 1945, o que predominou foi a Educação Física militarista que tinha por objetivos formar uma juventude capaz de enfrentar o combate, a luta e a guerra. Esse pensamento veio da influência do “[ . . . ] advento do clima belicoso da Europa [ . . . ]” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988, p. 38). De 1945 até 1964, esse autor classifica a Educação Física como pedagógica. Essa seria a concepção que conclamava que a prática da Educação Física, além de promover a saúde e a disciplina, poderia colaborar com a educação, sendo um meio que poderia facilitar a educação do jovem para aceitar as regras de convívio. E segue dizendo que a Educação Física passou por outra fase que teve como objetivo disciplinar e manter ocupados os jovens. A prática de esportes aumentou significativamente de acordo com os objetivos do Estado, pois uma vez que os jovens estivessem ocupados, não teriam tempo para pensar em política. Esse período, que vai de 1945 a 1964, o autor citado classifica como Educação Física competitivista, que enfatizava o esporte rendimento, trazendo o espetáculo para o povo.

Da história da Educação Física, podemos perceber as separações e explicações da cultura que cerca essa prática. Essa é a realidade do início da Educação Física no Brasil e foi a história que embasou os seus primeiros currículos. Diversas foram as alterações curriculares para a formação profissional dessa área, “[ . . . ] influenciada pelas reformas políticas-educacionais, de conhecimentos das áreas que se articulam com a Educação Física (Ciências

Humanas e Sociais, Ciências Exatas e Biológicas) e de concepções próprias da Educação Física .” (BIRK, 2005, p. 52)

## 2.1 NO ATO DA LEI

Os currículos dos cursos de Educação Física passaram por três grandes determinações legais - em 1969, em 1987 e a atual normatização, a qual iniciou seu processo com as normas descritas pela nova LDB em 1996, culminando com o texto aprovado em 31 de março de 2004 (BIRK, 2005).

As primeiras definições legais que influenciaram a construção curricular para a Educação Física aconteceram em 1962, quando foi aprovado, pelo Conselho Federal de Educação, o primeiro currículo mínimo para os Cursos de Educação Física e Desportos (Parecer N° 298 de 17/11/1962), nas condições operacionais do Ensino Superior Brasileiro.

A composição das disciplinas produzidas por esse Parecer considerou duas formações de três anos: o professor de Educação Física e o Técnico Desportivo. Para formação em Técnico Desportivo, era necessária a realização, além das disciplinas oferecidas para a formação do professor de Educação Física, de somente mais duas disciplinas (desportos), as quais seriam optativas para o aluno (COSTA, 1998).

Desse Parecer houve o aprimoramento para a Resolução N° 69 de 1969, que instituiu a Licenciatura em Educação Física e manteve o técnico desportivo. A normatização regulamentava um mínimo de 1.880 horas/aula, cujo currículo se constituía por disciplinas básicas (Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene) e profissionais (Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação, Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2° Grau).

Com a abertura política e o final da ditadura, a década de 1980 proporcionou a discussão político-educacional em diversas áreas, abrindo espaço, então, para que alguns movimentos que já discutiam as necessidades de mudanças pudessem se articular e definir novos rumos. Segundo Birk - apoiada em Daolio (1998), Betti (1991) e outros - a Educação Física, no final da década de 1970, começou “[ . . . ] a tomar novos caminhos em busca de uma Educação Física alternativa, mais crítica e social [ . . . ]” (BIRK, 2005, p. 69).

Em 1978, iniciou-se um debate em torno de um currículo mínimo mais apropriado à graduação de Educação Física, liderado por Alfredo Gomes de Faria Junior da UERJ. Depois

de diversas discussões em torno do assunto, esse trabalho culminou na Resolução de Nº 03/87 do Conselho Federal de Educação.

Essa Resolução definia que o egresso do curso de Educação Física receberia o título de Bacharel e/ou Licenciado, possibilitando a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitiriam uma atuação em dois campos da Educação Física: o escolar e o não-escolar. O Curso de Graduação em Educação Física teria a duração mínima de 4 anos (ou 8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (ou 14 semestres letivos), compreendendo uma carga horária de 2.880 horas/aula. Os currículos plenos teriam duas partes: a formação geral que envolveria 80% da carga horária, trabalhando com conhecimentos da área humanística e técnica; e a parte do aprofundamento dos conhecimentos, que trabalharia com 20% da carga horária, a qual deveria atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados.

A citada Resolução defendia uma formação que permitisse a aquisição de conhecimentos e técnicas para lidar com o campo da Educação Física, tanto escolar como não-escolar, que desenvolvesse atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras, democráticas, proporcionando o aprofundamento necessário nas áreas de conhecimento, estimulando o discente ao aperfeiçoamento contínuo.

Nessa época, começaram as discussões sobre o processo de regulamentação da profissão e a questão da permanência da formação do técnico desportivo, que evoluiu para a formação do bacharel, como permitia a Resolução 03/87. Essas discussões ainda hoje persistem, de forma bem acirrada, entre os profissionais da área, como veremos mais adiante.

Segundo Costa (1998), até 1945 o número de novos cursos de Educação Física girava em torno de 3 ou 4 a cada ano. Em 1969, houve o crescimento do número de escolas e faculdades de Educação Física, que aumentou para 30 novos cursos e, conforme dados coletados do *Atlas do Esporte no Brasil* (2005), atualmente temos cerca de quatrocentas escolas/faculdades de Educação Física em nosso país. Frente a esse número crescente e às mudanças da demanda social e produtiva no Brasil, a Educação Física encontra-se com novas perspectivas no campo do trabalho. Surge a necessidade de profissionais que atendam as academias, o *personal trainer*, hidroginástica, dança, *marketing* esportivo, psicologia do esporte, nutrição esportiva, reabilitação cardíaca, pulmonar, física, entre outros, como também profissionais que atuem nas escolas de ensino fundamental e médio.

Junto a essas mudanças, projetadas pelo meio social, e as condições de trabalho para o campo da Educação Física, destacamos mais dois fatos que passam a influenciar a área: (1) o fato de o Conselho de Saúde reconhecer os profissionais de Educação Física como

profissionais da saúde e (2) a regulamentação da profissão, através da Lei 9696/98 que dispõe sobre a criação do Conselho Federal (CONFEF) e dos Conselhos Regionais (CREF) (BIRK, 2005).

Frente às demandas econômica, social e política vividas no Brasil, com o fim da ditadura, acrescidas das mudanças mundiais de orientação para globalização, a educação brasileira mudou sua realidade e, com vários movimentos, chegamos a 1996 na edição da Lei 9394, a atual Lei de Diretrizes e Bases para Educação no Brasil (LDB). Essa lei vai mudar o contexto nacional em termos de estrutura e liberdade para formação de currículos desde que atendam às diretrizes básicas para cada curso.

## 2.2 UM NOVO MARCO: LEI 9394/96 – LDB

O artigo 22 da Lei 9394/96 expressa que: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”. (BRASIL, 1996, p. 4)

O artigo 26 da nova LDB aponta que os currículos do ensino básico terão uma base nacional comum e uma parte diversificada que deve atender as peculiaridades regionais e locais de cada sociedade.

Por sua vez, a seção III, do artigo 32, dispõe sobre o ensino fundamental e estabelece os primeiros anos do ensino básico como sendo o ensino fundamental, que tem por objetivo a formação básica do cidadão.

Ainda na seção IV, que trata do ensino médio, encontramos que este é “[ . . . ] a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos [ . . . ]” (BRASIL, 1996, p.5), tendo como objetivos a consolidação e o aprimoramento do ensino fundamental, incluindo a “[ . . . ] preparação básica para o trabalho [ . . . ]” (BRASIL, 1996, p. 5).

Finalmente, para assegurar o espírito da LDB, são construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Inicialmente, para o ensino fundamental e, posteriormente, para o ensino médio.

[ . . . ] o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a

contextualização; evitar a compartimentalização mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 1999, p. 14)

Logo, em todo esse processo da Lei e dos PCN's, não encontramos uma proposta fechada em que se afirme que o currículo é esse, as regras a serem seguidas são essas e ponto final. O espírito da lei vem ao encontro de um processo de mudança e reformulação do ensino de forma que possa atender às exigências atuais da sociedade. Krahe ressalta que a LDB

[ . . . ] leva em consideração o fato do Brasil ter uma grande extensão territorial, além de em sua sociedade encontrarmos diversos subgrupos culturais, exigindo a atenção especial dos planejadores da educação. Isto leva a lei a oferecer a possibilidade de ajustes curriculares, de calendário, de horário 'as diferenças de cada região bem como a cada grupo da população a ser atendido pelo sistema'. (KRAHE, 2000, p. 41)

Birk (2005) e Krahe (2000), assim como diversos autores que estudaram as conseqüências da LDB para educação brasileira, assinalam alguns pontos de relevância na lei: (1) a autonomia dada às instituições superiores para definirem seus currículos (LDB, Art. 53); (2) a ampliação da duração mínima do ano letivo de 180 dias para 200 dias; (3) a exigência mínima para as universidades da composição do corpo docente (um terço com formação mínima de mestrado ou doutorado e um terço com tempo integral) (LDB, Art. 52). Essa lei provoca toda uma necessária reformulação no ensino superior, desencadeando a criação de novas diretrizes curriculares para as diversas áreas de ensino.

Retomando a análise feita quando foi exposto o objeto deste estudo, verificamos as determinações legais para a formação dos profissionais da educação, sendo que a LDB trata desse tema específico, (no Capítulo VI, dos Arts. 61 a 67), indicando que a formação de professores para atuar no ensino básico deverá ser feita no ensino superior, em cursos de Licenciatura. Visando à normatização dessa formação, foram publicados os Pareceres CNE/CP 09/2001 e CNE/CP 27/2001, que se transformaram nas Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, as quais instituíram as diretrizes curriculares para a formação docente.

A Resolução CNE/CP 01/2002 descreve as orientações necessárias à montagem do currículo de formação de professores, considerando as diversidades de cada região da nação bem como a especificidade de cada área do conhecimento. Sinaliza a necessidade de se trabalhar com coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do professor, utilizando o conceito de simetria invertida. Determina, ainda, que o núcleo do processo educativo deve ser a formação por competências, e que os conteúdos deverão ser suporte para o desenvolvimento dessas competências. Cita, também, a importância da pesquisa para o processo de ensino e aprendizagem do futuro docente.

E a referida Resolução demonstra a preocupação quanto à formação de um professor que tenha seus conhecimentos ampliados com a percepção da realidade social em que está inserido, o qual, por sua experiência de vida, possa transmitir, para seus alunos, os valores necessários à formação de um cidadão. Trata, nesse âmbito, de trabalhar as competências necessárias, apregoando a interdisciplinaridade.

O parágrafo único do Art. 5º, da mesma Resolução CNE/CP 1/2002, faz referência ao ato metodológico da ação-reflexão-ação como sendo um dos princípios da formação do docente, assim como aponta a necessidade de resolver situações-problema no dia-a-dia do professor, como forma de experiência. Destaca-se, ainda, nessa Resolução, a necessidade de vivências práticas desde o início da formação docente, experiências realizadas no meio escolar real como forma de aprendizagem.

O Art.11º, por sua vez, descreve os eixos em torno dos quais deverão ser articuladas as dimensões a serem atendidas na formação dos professores.

- I- eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II- eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III- eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV- eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V- eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI- eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p. 31)

Verificamos também, na redação do segundo parágrafo do Art. 6º da Resolução 01/2002, que: “As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p. 31)

Constatamos, assim, a partir das citações acima, que embora tenhamos que considerar a Resolução CNE/CP 01/2002 para a construção do currículo da licenciatura em Educação Física, deveremos, igualmente, observar as diretrizes curriculares da graduação dessa profissão. Nesse sentido, encontramos o Parecer CNE/CP nº 138, de 3 de abril de 2002, e o Parecer CNE/CES nº 58, de fevereiro de 2004, que dispõem sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, bem como a Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, que institui as diretrizes para esse curso.

## 2.3 RESOLUÇÃO CNE/CES 07/2004

A Resolução CNE/CES 07/2004 define os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física. A discussão e o processo de construção dessa diretriz foram conturbados, por isso levou tanto tempo para ser editada<sup>1</sup>. O Art. 3º dessa Resolução caracteriza as áreas de atuação:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 1)

Quando trata da questão do licenciado em Educação Física, essa Resolução remete à legislação própria da formação de professores, apontando que estes deverão desenvolver competências de natureza político-social, ético-moral e técnico profissional. As competências e habilidades necessárias para a formação do graduado são relacionadas e detalhadas no Art. 6º.

O 8º artigo da referida Resolução especifica, para a formação de professores da educação básica na licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular da Educação Física. Identifica esses conhecimentos como sendo aqueles que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais do movimento humano.

Essa Resolução provocou, na área da Educação Física, diversas discussões, conforme já citamos, mas uma que aparece com grande relevância e que não poderíamos deixar de mencionar é a continuidade da formação do Bacharel em Educação Física ou Graduado, como alguns têm chamado. Desde a Resolução 03/87, que permitia essa titulação, as funções do Bacharel e do Licenciado vêm sendo discutidas. Com a regulamentação da profissão e com a sua entrada na área da saúde, isso se tem agravado e dizem alguns autores que, com a Resolução CNE/CP 01/2002, a qual define a formação de professores, a separação ocorreu agora de forma definitiva, sendo reafirmada na Resolução CNE/CES 07/2004.

---

<sup>1</sup> Para saber mais sobre as discussões e o processo de construção das diretrizes do curso de graduação em Educação Física, ler Dissertação de Mestrado de Birk, 2005, que se intitula *Interesses e Disputas no Processo de Formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física: as configurações das relações pessoais*.

As discussões quanto à formação generalista de um profissional que atua com uma mesma formação em duas áreas (escolar e não-escolar) são controversas, como vemos na afirmação de Scherer:

[ . . . ] se estabeleceu o embate quanto à formação de profissionais de Educação Física. Enquanto algumas instituições assumiam a idéia de que o professor de Educação Física é identificado pela sua intervenção pedagógica, sem importar o campo de atuação e indicando, para isso, a formação em curso único, outras gestavam a idéia de formação específica, em áreas diferenciadas, como treinamento físico, recreação e lazer, gestão esportiva, etc. (SCHERER, 2005, p. 35)

Borges (1998) cita dois blocos de autores: um a favor e outro contra a separação da formação de bacharel e licenciado. O bloco dos autores favoráveis como Passos, 1988, que tem contribuição de Oliveira, Costa, Pellegrine e Moreira, apóiam suas idéias na afirmação de que a Licenciatura de Educação Física tem fracassado na formação do professor, pois este mesmo sai com diversas lacunas para a atuação no magistério e, devido à expansão das áreas disponíveis para a promoção da atividade física, a formação oferecida pela licenciatura não cobre a demanda exigida pelo mercado.

Em linhas gerais, ora amparados nas novas demandas surgidas com a ampliação do mercado de trabalho, ora calcados nas críticas à formação generalista dos cursos de licenciatura, Oliveira, Costa, Pellegrine e Moreira parecem apontar uma nova matriz para o perfil do profissional da área, separando a formação do professor de Educação Física, vinculado ao ensino formal e do desporto, vinculado aos espaços não-formais nos quais são desenvolvidas atividades físicas variadas e práticas esportivas. (BORGES, 1998, p. 37)

No outro bloco, Borges apresenta a visão de Faria Júnior (1987, 1992), Betti (1992) e Taffarel (1993). Escreve:

[ . . . ] o conhecimento nas EEFs aponta para uma estrutura hierárquica e fragmentada no âmbito da produção e da apropriação do saber, dividindo os que produzem o conhecimento (bacharel/pós-graduação) dos que aplicam o conhecimento (licenciado/graduação); separando a teoria da prática; e, como se o conhecimento em Educação Física não fizesse parte de um corpus social e historicamente produzido, segmentando o conhecimento em extratos que deveriam pertencer ou ao especialista ou ao generalista. (BORGES, 1998, p. 44)

Borges indica-nos a visão desses autores. Assim também Cauduro (1998) discorre sobre esta dicotomia - bacharelado/licenciatura - na sua tese de doutorado. A autora menciona outros estudiosos da área, mas revela a mesma tônica e se posiciona dizendo fazer parte dos que pensam a Educação Física como uma educação para o todo, tentando contextualizá-la de forma ampla dentro da sociedade atual.

A busca é por uma identidade e uma contextualização verdadeira na sociedade, de forma que se afirme como útil ao campo social, formando cidadãos preparados para o futuro, mas, acima de tudo, conscientes de sua autonomia e responsabilidade com o mundo bem como seres completos em sua formação afetiva, motora e intelectual. Parece-me ser essa a

forma mais ampla com a qual a Educação Física deveria se preocupar.

Conforme o que já apontamos neste texto, vemos que a legislação avançou tentando fazer com que evolua a formação docente, porém notamos uma dualidade: por um lado, temos garantida, em lei, a autonomia das Licenciaturas e, do outro, uma tendência ao tecnicismo e à valorização do conhecimento especializado. Como assinala Benites:

A proposta das novas diretrizes, ora apresentada, não deixa de evidenciar avanços significativos no horizonte da profissionalidade docente, da identidade profissional docente. Da mesma forma também, para o leitor ou estudioso atento, não deixa de causar preocupação o excesso de competências técnicas colocadas, passando-se a impressão de que agora o que vale é o primado do 'saber fazer'.

[ . . . ]

Estamos num novo século, milênio, valendo também lembrar que o currículo cartesiano representou avanços consideráveis no âmbito do conhecimento, mas que agora o grande desafio, a ser vencido, consiste em aprender a trabalhar com a diversidade, mas juntos, buscando uma formação mais completa e menos individualista. (BENITES; NETO, 2005, p. 6)

## 2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Apesar de todos esses embates da área da Educação Física, este estudo centra-se na discussão da formação do professor de Educação Física. Sabemos que de todas as áreas e de toda a regulamentação da profissão, um dos espaços existentes e que deve ser ocupado pelo professor de Educação Física é a escola.

A definição sobre o que deveria ou não ser parte da identidade da Educação Física escolar foi e continua sendo objeto de pesquisa e discussões por todo o país. Com o crescimento das perspectivas de atuação do profissional de Educação Física, geradas pelo desenvolvimento social, industrial e tecnológico, fica difícil identificar os limites do que esta disciplina faria dentro da escola. Nesse sentido, apresentarei as idéias de alguns autores que problematizam e pensam a Educação Física.

Uma delas apresenta a perspectiva de que os conteúdos devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno, tendo em vista uma nova compreensão dessa realidade social, um novo entendimento que supere o senso comum, para uma nova leitura da realidade pelo aluno. Os autores apontam, também, para a necessidade de selecionar conteúdos que sejam relevantes socialmente, a partir dos quais o aluno compreenda o sentido e o significado das atividades (SOARES, 1992).

Já Castellani Filho (1988) coloca a Educação Física como uma prática transformadora, em que as atividades corporais possam se configurar como instâncias em que o homem aprende a construir uma sociedade justa. Descreve que o objeto central para os especialistas em Educação Física deve ser a compreensão do homem em movimento, em suas mais diferenciadas formas de manifestação.

A visão de mostrar, ao aluno, a importância da atividade física consciente, explicando o porquê do movimento, é a idéia que passa Moreira (1990), afirmando que a Educação Física no segundo grau<sup>2</sup> vai tomar consistência no momento que se preocupar em mostrar, aos jovens, aspectos de relevância da atividade física, que venham ao encontro dos interesses deles, desenvolvendo os processos emocionais, cognitivos e sociais, levando a uma vida regrada por hábitos que promovam a saúde.

Denotando outra preocupação, Bracht (1992) escreve que não podemos transformar a Educação Física escolar a um reducionismo fisiológico, que esta pode ter função na conscientização de um aluno, o qual possa estudar a estrutura social em contextos e processos sócio-históricos.

Por sua vez, Carmo Junior (1998), em artigo, aborda o envolvimento da Educação Física com a cultura, levantando pontos importantes esquecidos na história. Afirma que, ao nos envolvermos na “crise” e no mercado emergente estimulado pela mídia, esquecemos de buscar as origens do movimento para entender o surgimento da Educação Física. Esta não surgiu por invenção do homem, mas, sim, por uma necessidade premente do ser ativo, um corpo que se move, sendo o homem responsável por esse corpo em movimento: quer buscando a qualidade de vida ou estabelecendo o culto à saúde.

Na visão desses autores, os objetivos traçados para a Educação Física são dinâmicos e diversos, mas, de uma forma geral, apontam para a necessidade de conscientizar o estudante acerca da importância da prática permanente da atividade física e que a Educação Física seja percebida como um meio de potencial efetivo para influenciar a formação de um jovem cidadão.

A Educação Física encontra-se em uma situação delicada já anunciada por diversos autores citados – Ghiraldelli Júnior, Castellani Filho, Soares - todos chamando a atenção para o momento de crise. A análise de alguns afirma que a crise é fato necessário para a mudança, porém os autores apontam que o problema é que, nessa crise generalizada, quem está atuando na área não sabe bem como ministrar suas aulas e quem está formando os professores não

---

<sup>2</sup> Denominação anterior à LDB 9394/96 para o ensino médio.

sabe bem a quem forma.

A discussão desses autores foi anterior bem como concomitante com a definição dos PCN's para a Educação Física. Tanto é verdade que alguns deles estão na bibliografia citada desses documentos, nos quais, então, ficaram estabelecidos quais seriam as diretrizes e os objetivos da Educação Física escolar brasileira. Assim, de certa forma, ficam contempladas as reflexões e opiniões dos referidos autores.

A Educação Física é vista, nessa perspectiva, a serviço da formação do aluno como cidadão total e não só competitivo, saudável e vencedor. Fica ao encargo desta disciplina uma missão maior, que é a consciência do movimento humano, pensar o que ele gera e suas conseqüências para a sociedade.

## 2.5 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nas reflexões e escritos quanto à formação do professor de Educação Física, encontramos alguns autores debatendo esse tema, também em discussões anteriores à definição das diretrizes curriculares para formação de professores. O que alguns pesquisadores e os próprios formandos das licenciaturas afirmam é que existe uma grande distância entre o que é estudado e a prática da sala de aula. Borges acena nesse sentido, quando diz que observou,

[ . . . ] de um lado professores desestimulados pelos baixos salários e pelo sentimento de impotência diante da necessidade de intervir na realidade escolar; de outro, estagiários manifestando suas angústias em face da formação acadêmica que, segundo eles, não fornecia uma instrumentalização básica, necessária para o empreendimento de ações didáticas a serem desenvolvidas nas suas aulas de Educação Física. (BORGES, 1998, p. 17)

Essa não é uma realidade só da Educação Física, existem diversas preocupações e teorizações sobre a Pedagogia, a qual tenta aproximar essas realidades. Assim,

[ . . . ] observa-se que o debate sobre o distanciamento entre formação acadêmica e a prática pedagógica que se realiza no interior da escola não é recente. [ . . . ] Várias críticas, [ . . . ] associando ao caos do ensino de 1º e 2º graus a má qualidade da formação docente e à falta de instrumentalização e de competência técnica e política dos professores para atuar no interior das escolas. [ . . . ] há que se buscar os vínculos necessários entre ambas com base no trabalho pedagógico, elemento central da organização curricular e articulador privilegiado da teoria e da prática. (BORGES, 1998, p. 18)

A formação do professor de Educação Física não passa só pela distância entre teoria e

prática. Existe um contexto histórico envolvido que traça parâmetros importantes na formação desse profissional.

Já vimos que a história da Educação Física aponta que, até a década de 40, os instrutores, como eram chamados os profissionais que atuavam na área, eram menos valorizados em comparação aos demais professores. Essa situação se alterou quando foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desporto, na Universidade do Brasil, existindo, assim, a titulação de professor Licenciado em Educação Física. Mas ainda persistiu, por parte dos demais docentes, o preconceito quanto a esses novos professores.

A Educação Física passou por períodos de afirmação e turbulência, pois os próprios professores mantinham preconceitos sobre sua atividade. Lemos que alguns até revelavam que sua atividade era um mero ofício. A partir dos anos 70, a prática da atividade física passou a obter maior reconhecimento para a qualidade de vida, não esquecendo a predominância do desporto, para a época, como expressão da “sociedade competente”.

Mais tarde, começou a aparecer o sentido amplo e atual com o qual a Educação Física é entendida na condição de colaboradora na formação do ser consciente e atuante na sociedade, na formação de jovens com consciência cidadã.

São questões construídas pela história, mas que se expressam hoje em dia pela típica afirmação de que professor de Educação Física tem músculo, mas não tem cérebro e, se o tem, não o utiliza em sua atividade.

Como a formação docente do professor de Educação Física passou, até hoje, por momentos de afirmação, é necessário que seja denotada mais atenção a essa formação, como sinaliza a lei, bem como os autores citados até o momento e os demais que embasam esta dissertação. Os estudos sobre essa disciplina envolvem um compromisso com a consciência do que se espera do profissional de Educação Física e as condições que ele terá para desempenhar seu papel em sala de aula.

Meu propósito, com esta pesquisa, é estabelecer que condições estão sendo oferecidas a esses docentes, enquanto estudantes de formação inicial em licenciatura, para que se tornem profissionais reflexivos, pois, apesar de todas as discussões quanto aos interesses da área e seus fins, parece consenso que seu lugar na escola está bem delineado.

Para reconstrução de uma proposta didática mais condizente com o contexto atual, com a realidade da escola, com o interesse dos alunos, torna-se responsabilidade essencial do professor criar condições para a realização da prática pedagógica. Esta entendida como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e inserida no contexto da prática social, não desconsiderando a realidade da escola e os determinantes sociais que

interferem no seu fazer. Dessa forma, temos que analisar como o futuro docente está sendo orientado para sua atuação em sala de aula.

## **SEGUNDA ETAPA - Pesquisando**

---

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dois temas mobilizam um expressivo número de pesquisadores pelo mundo: formação de professores é um deles; a questão das reformas educacionais, o segundo, e isso não é exclusividade nacional. As reformas acontecem por diversos motivos que fazem com que pensemos em mudar o sistema de ensino para melhorar a sociedade, dentre eles: evolução da humanidade, por processos sociológicos de mudança, pela tentativa de sanarmos os problemas das injustiças sociais, ou, ainda, pelo crescimento tecnológico. Neste capítulo, pretendo mostrar um pouco do que uma seleção de autores está falando sobre essas reformas educacionais contemporâneas e a formação dos professores para atuar nesse contexto de constantes mudanças.

Uma breve descrição histórica da educação brasileira e suas reformas é traçada por Krahe (2000) em sua tese de doutorado. Um dos aspectos apontados, naquele trabalho, como causadores da necessidade de expansão da rede de ensino, por consequência suscitando as mudanças, foi o elevado grau de crescimento da população escolar na fase do Brasil republicano.

Unindo o crescimento populacional escolar com as mudanças sociais e políticas ao longo dos anos no Brasil, e o fato da globalização mundial, defrontamo-nos com a necessidade de promover mudanças nas leis. Para que ocorra a regulamentação de diversas questões sociais e, entre elas, as educacionais, o propósito desses atos visa a buscar uma sociedade mais justa e igualitária. É sabido que os aspectos legais não dão garantias de que isso vá ocorrer, mas há, na lei, essa pretensão.

Nesse sentido, a autora supra citada, revela sua preocupação com a validade de uma reforma, embasada nas afirmações de Popkewitz, que escreve

[ . . . ] entender a reforma como um objeto das relações sociais mais do que aceitar a reforma como produtora de verdade e como progressista. [ . . . ] construir uma filosofia social e uma teoria social que negue ao intelectual uma posição conclusiva na produção de mudança. (POPKEWITZ, 1997, p. 259)

No referencial que lemos para esta dissertação, diversos autores discorrem sobre a necessidade de analisar o todo que envolve as questões de uma reforma educacional; escrevem que não podemos deixar de considerar que educação, estado e política são instâncias que se confundem ao falarmos de poder e intenções. Assim, Michael Apple,

discutindo, em um artigo, a validade de um currículo nacional, expressa significativa preocupação com quem define esse currículo e com quais intenções.

O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante - quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são produzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns vêem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros. (APLLE, 2002, p. 59)

Por sua vez, Hargreaves descreve o que denomina de nova ortodoxia da reforma educacional, que viria promover um ensino de excelência e equitativo para todos os estudantes, mudando a prioridade do ensino de “[ . . . ] conveniência e das convenções daquilo que os professores ensinam para a qualidade e o caráter daquilo que se espera que os alunos aprendam.” (HARGREAVES *et al.*, 2002, p. 14). Para que isso ocorra, o autor discute a necessidade de padrões elevados de ensino, propõe que a avaliação seja utilizada como retorno para as alterações necessárias e sugere um Currículo Nacional que iria garantir o cumprimento de um mesmo padrão educacional.

A princípio, parece que essa nova ortodoxia daria conta das necessidades de mudanças, mas, ao analisarmos alguns aspectos omitidos na extensa divulgação, que estão contidos no pacote da reforma estudada por Hargreaves *et al.* (2002), percebemos que existem dúvidas e controvérsias, tais como: a redução em recursos e níveis de apoio para educação, o sistema de políticas mercadológicas do ensino e os processos de desprofissionalização dos professores.

Hargreaves *et al.* (2002) atribuem a desprofissionalização ao fato da falta de comprometimento dos professores com as reformas. Ressaltam que isso acontece devido às mudanças serem atos institucionais que ocorrem de cima para baixo; serem os legisladores aqueles que planejam e definem, passando a tarefa ao professor para que a execute. Usualmente não existe preocupação em envolver e escutar a experiência de quem atua na sala de aula. Esses autores, citando Myranda Marsch (1999, *apud* HARGREAVES *et al.*, 2002), escrevem que uma reforma, para ter sucesso, precisa do envolvimento dos professores; só assim estes irão acreditar e se comprometer com as mudanças.

Essa mesma preocupação é expressa por Nóvoa (1995), enfatizando que a existência da tendência em separar a concepção da execução, isto é, quem faz o currículo não é quem o executa, leva os professores a se preocuparem com as técnicas de aplicação, provocando, assim, a degradação do seu estatuto e retirando dos professores limites importantes da sua

autonomia profissional. Este mesmo autor cita a preocupação de Apple & Jungk (1990, *apud* NÓVOA, 1995), que expressam a necessidade de estabelecer o limite entre qualidade e quantidade, dizendo que os professores, uma vez que se submetem às normas do cientificismo, em que é o especialista que define o que eles devem fazer, facilitam a que ocorra a depreciação da experiência e das competências adquiridas durante os anos de profissão.

Ainda Nóvoa afirma que o professor está passando por uma fase das mais diversas críticas e acusações. “Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo. Temos de ser capazes de pensar nossa profissão .”. (NÓVOA, 1995, p. 12)

Nessa perspectiva, vemos que a legislação brasileira está preocupada com a formação do professor; não é algo que aconteceu no ano da promulgação da lei, mas foram idéias e análises feitas durante os anos precedentes à lei , como descreve Krahe.

Na década de 80, um novo grupo de intelectuais, sob influência do neomarxismo, atua no sentido de repensar a educação, voltando-se especialmente para os aspectos da democratização do ensino, principalmente no sistema escolar público. Este movimento vai se refletir nas reformas educacionais e a LDB atualmente em vigor [ . . . ]. (KRAHE, 2000, p. 28)

### 3.1 PRINCÍPIOS ADOTADOS PELA LDB PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A constituição de uma forma de estabelecer o “[ . . . ] equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação à situação pedagógica .” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 16) é o promulgado no Parecer nº 009/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse parecer, que discute e atualmente embasa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em vigor, mostra a dicotomia vivida pelo Bacharelado e pela Licenciatura, enfatizando a inferioridade que é atribuída à licenciatura; sua intenção é estabelecer diretrizes que dêem valor às Licenciaturas, para que deixem de ser um apêndice do Bacharelado, conforme já foi mencionado anteriormente.

Sendo assim, o parecer estabelece três princípios orientadores para uma reforma da formação de professores.

O primeiro princípio trata das competências como meio para orientação da formação do professor. Tentando fugir do conteudismo dos currículos apresentados até o momento, o parecer indica que o professor, além de saber o conteúdo teórico de determinado conhecimento, deve saber aplicá-lo.

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem ‘em situação’ e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 29)

Os saberes profissionais são saberes trabalhados e incorporados no processo de trabalho docente, afirma Tardif. Esses só têm sentido em relação às situações docentes e é nessas situações que são construídos. “Damos aqui à noção de ‘saber’ um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.” (TARDIF, 2000, p. 9)

Com a visão de que as competências se constroem na prática das situações docentes, verificamos que a Resolução 001/2002 do CNE, baseada no Parecer 009/2001 do mesmo Conselho, faz esta relação como obrigatoriedade da prática docente além do estágio supervisionado e durante toda a formação do professor. É o que verificamos no texto do Art.13º: “Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a, p. 6) Os parágrafos desse artigo revelam a preocupação em definir o que seria transcender a dimensão prática do estágio, fazendo referência à aplicação de situações de observação e reflexão sobre experiências vividas no cotidiano escolar com o seu respectivo registro, afirmando que isso pode ser complementado com as tecnologias de informação. Também fica definido que o estágio curricular deve ser feito a partir da segunda metade do curso.

Já o segundo princípio definido pelo Parecer CNE/CP 009/2001 refere-se à necessidade de coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Nesse sentido, Tardif indica que muito do saber docente vem “[ . . . ] das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial .” (TARDIF, 2002, p. 20). A preocupação com a formação do professor, enquanto aluno de licenciatura, é pertinente e o Parecer chama a atenção para que seja trabalhado o conceito de simetria invertida. Isto é, que o ambiente em que o futuro professor é formado favoreça a construção de saberes que lhe auxiliarão no

ensino de seus alunos – “[ . . . ] demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera .” (Parecer CNE/CP 009/2001, p. 2); chama atenção, ainda, para a aprendizagem como processo de construção de conhecimento, no qual a socialização e convivência com os outros facilita o desenvolvimento da experiência necessária à docência.

Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. (TARDIF, 2002, p. 21)

Enfatizando novamente a necessidade de olharmos as intenções implícitas nos movimentos sociais e educacionais, encontramos Kincheloe (1997), afirmando a necessidade de formar um professor capaz de perceber esses movimentos e capaz de fazer seu aluno percebê-los. Segundo ele, serão professores com ampla variedade de saberes e conscientes da realidade social em que vivem. O autor sinaliza o quanto é interessante, para a manutenção do *status quo*, que os professores sejam formados para a aplicação de técnicas estudadas por quem “de direito” (entendidos como os pesquisadores, os que realmente entendem do que deve ser ensinado). Enfatiza o quanto o modernismo desenha a exaltação da rigidez técnica da aplicação de conceitos fechados e que levem às respostas corretas e esperadas. Mostra o quanto tudo isso sinaliza a domesticação do professor e da escola. “Eficiência, produtividade, ciência e tecnologia atingiram quase status sagrado na paisagem modernista do século vinte.” (KINCHELOE, 1997, p. 17)

Ainda dentro do princípio da coerência entre as atitudes formadoras dos futuros professores e a atitude que se espera que estes tenham, encontramos igualmente, na legislação brasileira, a preocupação com a avaliação do futuro docente. A avaliação deverá ser feita sempre no sentido de verificação que possibilita o diagnóstico de problemas encontrados na aprendizagem, servindo para estabelecer os rumos a serem tomados na próxima etapa.

A pesquisa, como um elemento na formação de professor, é sinalizada no terceiro princípio definido pelo Parecer CNE/CP 009/2001, indicando que, se o professor deverá dispor e mobilizar conhecimentos para ensinar, para agir em situações imprevistas, é melhor fazer isso da forma mais eficaz, ou seja, o professor deverá ter noções básicas do método de pesquisa.

Assim, para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação etc. (Parecer CNE/CP 009/2001, p. 35)

Mais enfático quanto à formação do professor como pesquisador é Kincheloe (1997) em sua análise. Descreve a importância de trabalhar com a pesquisa-ação na sala de aula dos cursos de formação, visando a que o futuro educador seja influenciado pelas habilidades de trabalho de campo, tais como observar, entrevistar, fotografar, filmar, gravar, tomar nota e coletar histórias. Ter essas vivências é desenvolver a percepção do outro e de outros contextos que constituem a humanidade, aceitando, assim, a existência do diferente para poder dar-se conta de como trabalhar esses aspectos em sala de aula.

O mesmo autor afirma que a pesquisa-ação crítica requer interesse pela atividade de repensar e construir algo melhor para a educação. O pesquisador crítico, ainda segundo Kincheloe, tem a intenção de desenvolver uma sociedade melhor, que não seja ingenuamente subjugada ao poder implícito e utilitário das massas; esse educador quer que seu aluno seja questionador, e mais, quer oportunizar o desenvolvimento dessa capacidade em seu aluno. Nesse sentido, é a pesquisa-ação crítica que despertará a consciência do professor para obter poder crítico sobre as situações de intencionalidade e a relação não-reflexiva dos padrões sociais pré-existentes.

Em relação à pesquisa-ação, eis a constatação do referido autor:

A experiência me ensina a escrever, a usar a biblioteca, a coletar informações, a fazer um argumento e a pensar, [ . . . ]. Quando um estudante tem voz na negociação da forma como a pesquisa toma, a metodologia de investigação vai além de um conjunto determinado de procedimentos e a pesquisa torna-se uma experiência cognitiva valiosa. (KINCHELOE, 1997, p. 195)

Sem a pesquisa-ação sobre a ação pedagógica, o ensino torna-se algo a ser apenas aplicado, o conhecimento é para ser transmitido e não construído. É com o propósito de mudar essa realidade que as idéias expostas pelo autor supracitado, alentam para muitas angústias quanto ao ato de ensinar, embora saibamos que fazer essas idéias saírem de um estado de ideal e passarem ao real é um caminho tortuoso e demorado a ser alcançado.

### 3.2 PROFESSOR REFLEXIVO

Na Resolução CNE/CP 01/2002, o Art. 5º, o qual descreve o projeto pedagógico dos cursos de formação de professores, indica que a formação deverá abranger a constituição das competências objetivadas na educação básica; o desenvolvimento dessas competências faz com que se contemplem diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; a

seleção de conteúdos deve ir além do que os professores necessitam para a docência; os conteúdos devem ser tratados de forma articulada; e a avaliação deverá se pautar pelo desenvolvimento da autonomia dos futuros professores. Mas é no parágrafo único desse artigo que verificamos um conceito importante para a formação do professor, o que no texto da Resolução é chamado de “[ . . . ] princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação .”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p. 2)

Ação-reflexão-ação é a atitude que se espera de um professor reflexivo. Schön (1995) define que é o professor que se dispõe a prestar a atenção no aluno e que se preocupa com o motivo pelo qual os alunos dizem e fazem certas coisas. Além disso, preocupando-se em ir ao encontro do aluno e entender o processo de construção de conhecimento, esse é um professor com atitude de reflexão-na-ação, exigindo do professor uma capacidade de individualizar, “[ . . . ] isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo em uma turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.”. (SCHÖN, *apud* NÓVOA, 1995, p. 82)

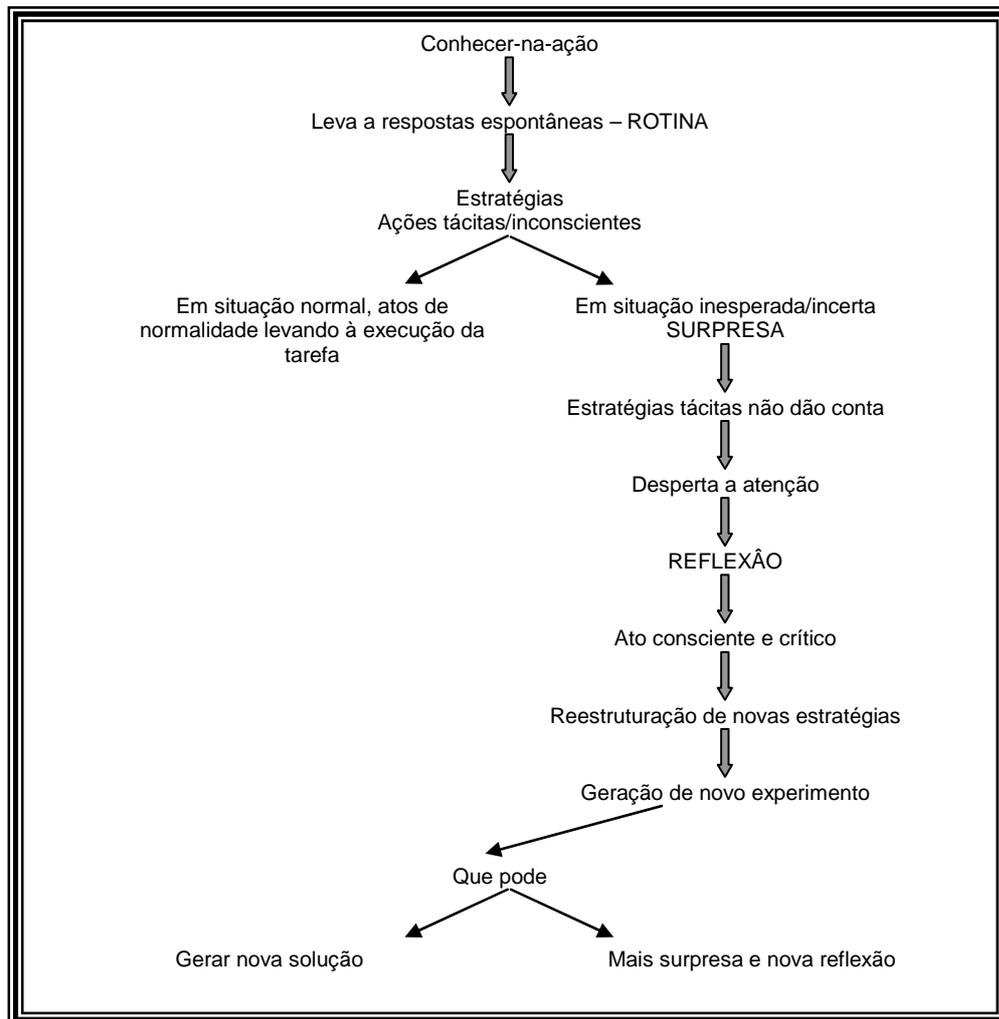
Schön é igualmente esclarecedor quando indica o sentido de professor reflexivo e a caracterização dos momentos de sua prática reflexiva:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo o que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre este fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão porque foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão não exige palavras. (SCHÖN, *apud* NÓVOA, 1995, p. 83)

Esse mesmo autor escreve que o ato de aprender sugere uma confusão. O professor reflexivo deve passar, a seus alunos, a necessidade de estar confuso para aprender, só que essa situação não é bem aceita em uma sala de aula. “Dizer numa sala de aula, Estou confuso é o mesmo que dizer, Eu sou burro .”. (SCHÖN, *apud* NÓVOA, 1995, p. 85) Como professores, temos que nos permitir, também, ficar confusos. Schön indica que se o professor prestar atenção ao modo com que seu aluno pensa, ficará confuso e afirma: “E se não ficar confuso, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação .”. (SCHÖN, *apud* NÓVOA, 1995, p. 85)

Schön (2000), esclarecendo sobre a atitude de um professor reflexivo, descreve, em seu livro, “momentos” de um processo de reflexão-na-ação. Com base nessa descrição, construí o seguinte diagrama para expressar as atitudes esperadas no ato de conhecer-na-ação que leva ao ato de refletir-na-ação.

**Quadro 1.1 – Momentos do processo de reflexão-na-ação**



Kincheloe (1997) chama este professor reflexivo também de professor pós-formal, fazendo a mesma crítica de Schön. Escreve que o problema da formação de professores são os currículos profissionais normativos e a epistemologia dominante da Universidade (SCHÖN, 1995). Outros aspectos que Kincheloe caracteriza, da formação formal dos professores, são: “O seguimento de regras behavioristas, a iniciativa baseada na experiência, envolvimento emocional e intuitivo, procedimento analítico e o especialista auto-realizado.” (KINCHELOE, 1997, p. 204)

Com a análise das idéias desses estudiosos, verificamos que o constatado na fala cotidiana dos alunos de licenciatura, de que, na verdade, saímos sem saber nada e tudo aprendemos na prática, é uma realidade sugerida pelos autores, os quais sinalizam a existência de currículos em que o professor em formação é visto como uma unidade de linha

de montagem, na qual vamos acrescentando conteúdos os quais apropriadamente serão utilizados.

Refletindo sobre nossa atual legislação de formação de professores, percebemos que tanto nela quanto na teoria existe a preocupação de um professor que seja crítico e atuante, que seja um profissional reflexivo e perceptivo aos diversos tipos de aprendizagem. O que questionamos, como já mencionado, diz respeito a ver esses conceitos saírem do papel, concretizarem-se e realmente estarem dentro da sala de aula formadora de professores.

Nesse sentido, os autores analisados igualmente sinalizam suas preocupações. Hargreaves *et al.* (2002) afirma que as reformas não acontecem porque os legisladores querem, elas só acontecem quando existe comprometimento, apoio e estrutura para mudar.

Kincheloe descreve a necessidade de estarmos atentos à tensão entre preparar o professor para as escolas que “[ . . . ] existem no presente e a educação de professores para as escolas como elas poderiam tornar-se.” (KINCHELOE, 1997, p. 233). Essa tensão não pode ser negada, ela deve ser trabalhada com a visão de contexto sócio-histórico no qual foi desenhada. Se cairmos no extremo de querer que todos os educadores saiam aplicando os princípios do pensamento pós-formal, desconsiderando a realidade das instituições modernistas em que estão inseridos, reforçaremos uma utopia extrema. A questão toda está em achar um equilíbrio entre esses conflitos.

Assim sendo, a atuação do professor reflexivo frente à formação de um futuro educador, igualmente reflexivo, perpassa por uma necessária consciência crítica da realidade em conformidade com sua situação, promovendo o nascimento de um profissional comprometido com a pesquisa, consciente do poder oculto das instituições, dedicado à arte da mudança, capaz de improvisar, auto-reflexivo, mergulhado na “*sensibilidade para o pluralismo*”, comprometido com sua ação e com a afetividade dos seres humanos (KINCHELOE, 1997).

## **TERCEIRA ETAPA - Descobrindo**

---

## 4 OBJETIVANDO O ESTUDO

Para realizarmos uma investigação, são necessárias escolhas, como lemos em Bogdan e Biklen (1994), Cauduro (2004), Taylor e Bogdan (1996), Lüdke e André (1986) e diversos outros autores. Esses autores descrevem o estudo qualitativo como aquele que quer compreender o todo de um processo, seja ele educacional ou de qualquer outra área. Esse tipo de estudo leva em consideração o conjunto de fatos que envolve o fenômeno estudado. Para configurar melhor essa afirmação, retiramos de Bogdan e Biklen as seguintes características para um estudo qualitativo:

1. Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47)

Sobre como realizar o planejamento de uma pesquisa, esses autores relatam que não existe, na vertente qualitativa, um plano exato ou rígido a ser seguido. “Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, [ . . . ]”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 83) Quanto ao tipo de estudo qualitativo, vamos encontrar algumas indicações, tais como: estudo etnográfico, história de vida, estudos de caso de observação, estudo de caso (BOGDAN; BIKLEN, 1994), dentre outros.

Laville & Dionne indicam que:

A partir do momento que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada. Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo ou uma mistura de ambos. O essencial permanecerá: que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 43)

Com essa orientação e com a observação de Bogdan & Biklen (1994) de que o objeto de estudo fica claro à medida que vamos realizando as primeiras observações e os

primeiros contatos no campo, “Não se trata de negar a existência do plano, mas em investigação qualitativa trata-se de um plano flexível”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 83) Como enunciei na Primeira Etapa (1.1 Objeto deste Estudo p. 10), o problema já estava definido e o objetivo também, restavam as perguntas norteadoras. Assim:

#### Problema a ser investigado:

As reformas curriculares feitas nos cursos de licenciatura em Educação Física com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica.

#### Objetivo:

Verificar se as reformas curriculares dos Cursos de Licenciatura em Educação Física estão atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica no que se refere à concepção de formação de professores críticos/reflexivos.

#### Questões Norteadoras do Estudo:

Como foram realizadas as reformas curriculares?

Qual foi a participação dos docentes e discentes nas reformas?

Qual foi o embasamento teórico utilizado para as reformas curriculares?

Quais foram as mudanças que ocorreram na reforma curricular?

No novo currículo, existe a possibilidade de formação de um professor crítico/reflexivo?

Voltando aos teóricos, Molina (2004), embasada em Stake , Blasco , Martinez Bonafé e outros, falando sobre estudo de caso, escreve: “[ . . . ] estudo de caso não é em si uma eleição metodológica, é, sobretudo, a eleição de um objeto a estudar [ . . . ]”. (MOLINA, 2004, p. 95) Acrescento a esse conceito a definição de Bogdan e Biklen, os quais afirmam que: “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico .”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89)

Como vimos na primeira parte desta dissertação, considerando a atual configuração da Educação Física no panorama educacional brasileiro, fica evidente a necessidade de aprofundar o estudo acerca do fato de que professor está sendo formado para atuar na diversidade escolar que nos é apresentada.

Em Bogdan e Biklen (1994), encontramos ricas recomendações e informações sobre a pesquisa qualitativa, mas, para maior aporte teórico sobre o estudo de caso, utilizei Molina (2004). A autora fala sobre diversas classificações no estudo de caso, assim quanto ao contexto do estudo que pode envolver um caso único, um caso único com subunidades, estudo de multicase e, ainda, estudo de multicase com subunidades. Faz também uma caracterização quanto ao desenho final do estudo, no qual encontraríamos o estudo descritivo, que se ocupa em descrever, detalhadamente, o caso estudado; o estudo interpretativo, o qual, além de descrever detalhadamente, tem o objetivo de realizar comprovações teóricas; e teríamos, ainda, o estudo avaliativo, que, além de descrever e interpretar, tem por objetivo emitir juízo sobre o contexto estudado.

Assim, a pesquisa para esta dissertação configurou-se em um estudo de multicase qualitativo, descritivo e interpretativo no qual realizei a análise dos dados levantados partindo do que versava a legislação sobre a formação de professores no Brasil, considerando as discussões feitas pelos autores estudados sobre as reformas curriculares e a formação do professor crítico/reflexivo.

#### 4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Considerando as afirmações apresentadas anteriormente, é possível afirmar que a escolha por um local de pesquisa ou pelo contexto pesquisado se faz levando em conta a realidade do pesquisador, como indicam Bogdan e Biklen: “Escolha um assunto cuja extensão e dificuldade lhe pareçam razoáveis, a fim de que este possa ser concluído com as fontes existentes e dentro do prazo previsto. Leve também em conta as suas capacidades, [ . . . ].” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 86)

Optei em escolher duas universidades às quais tive acesso, tanto pela proximidade geográfica quanto pelo conhecimento de pessoas, “[ . . . ] informantes-chave [ . . . ]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 95) que poderiam me auxiliar na aproximação ao campo de pesquisa.

Além desses aspectos, considerei, junto com minha orientadora e a banca avaliadora de qualificação do projeto, o fato de pesquisar a formação de professores de Educação Física em duas Universidades e não Faculdades Isoladas ou Institutos Superiores, pois assim seriam realidades semelhantes quanto aos objetivos e teriam os mesmos prazos para as adaptações legais.

Sendo assim, procurei por duas Universidades definidas como “[ . . . ] instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão .” (BRASIL, 2005).<sup>3</sup> As duas universidades estão situadas na Grande Porto Alegre. A primeira forma professores de Educação Física desde 1940, enquanto a segunda se situa na mesma região e forma esses professores desde 1986, tendo como característica ser comunitária, logo, privada, e o fato de ter a nova proposta curricular formatada por Programas de Aprendizagem, o que foi um dos aspectos levados em conta para a sua escolha.

Outra definição realizada foi baseada no Sistema Federal de Educação brasileira, que se compõe tanto de instituições federais públicas quanto de instituições privadas. Em nossa realidade nacional, pode-se afirmar que existe uma diferença substancial entre as orientações administrativas dessas instituições; sendo assim, julguei importante que as universidades escolhidas abrangessem as duas realidades: uma pública e a outra privada.

## 4.2 QUESTÕES ÉTICAS

A preocupação ética com as atitudes tomadas em uma investigação sempre foi parte de minha formação. Nessa perspectiva, uma das maiores colaborações para a discussão desse aspecto encontrei no Seminário Pesquisa Qualitativa em Sociologia e Educação<sup>4</sup>, do qual tive oportunidade de participar no primeiro semestre de 2005. Lendo Bogdan & Biklen (1994) e a Resolução nº 196/96 que estabelece as normas para pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, foi quando analisamos questões éticas envolvidas em uma investigação. Verifiquei muita coerência nas afirmações feitas nesses textos.

---

<sup>3</sup> Definição retirada do *site* do MEC, em 13 set. 2005.

<sup>4</sup> Disciplina feita no Programa de Pós-Graduação da UFRGS, durante o primeiro semestre de 2005, sob orientação da Professora Maria Helena Degani Veit.

É sabido que podemos ter vários usos para a palavra ética, mas, para o momento, vamos seguir a definição dos autores citados acima: “[ . . . ] a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo .” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 75)

Esses autores citam quatro princípios éticos para uma investigação qualitativa:

- 1- As identidades dos sujeitos devem ser mantidas sobre sigilo;
- 2- o Investigador não pode enganar nem mentir para seu colaborador, sempre o tratando com respeito;
- 3- Os acordos feitos com os investigados devem ser mantidos até a conclusão do estudo;
- 4- Ser fiel aos dados levantados, mesmo que estes apresentem uma realidade diferente da esperada pelo investigador. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 77)

Como já descrito, a pesquisa qualitativa envolve muitas decisões à medida que se desenvolve e, em muitos momentos, temos que tomar novos caminhos, ressaltam os referidos autores. Podemos, assim, em vários momentos, nos deparar com dilemas éticos, mas jamais deveremos desconsiderar o ser humano com o qual estamos lidando.

Os dilemas como este não se resolvem facilmente, em função de um conjunto de prescrições normativas. Ainda que possam existir linhas de orientação para a tomada de decisão de caráter ético, as decisões éticas complexas são de responsabilidade do investigador, baseiam-se nos valores deste e na sua opinião relativa ao que pensa serem comportamentos adequados. Enquanto investigador é importante que o leitor tenha consciência de si próprio. Dos seus valores e crenças. Tem de saber definir a sua responsabilidade para com os outros seres humanos quando estiverem em contato com o sofrimento destes (TAYLOR, 1787, *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 78)

Segundo esses autores, no panorama geral dos pesquisadores qualitativos, duas preocupações básicas estão constituídas: “[ . . . ] o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos .” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 75) Essas preocupações estão regulamentadas, no Brasil, através da Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos.

Para tanto, os cuidados éticos iniciais que tomei em minha investigação foram a construção do termo de consentimento livre e esclarecido ( anexo C), conforme indica a Resolução 196/96, e a elaboração de uma carta de apresentação( anexoD) feita pela secretaria de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Utilizei esses documentos no primeiro contato feito com as Universidades. Além desses procedimentos práticos, mantive sempre presentes as orientações feitas pelos textos acima referidos, pois considero de suma importância o cuidado e o respeito que devemos ter para com todos os seres humanos, sejam eles colaboradores ou não de um estudo.

### 4.3 ACESSO AO CAMPO

Os estudos metodológicos que dizem respeito ao acesso ao campo foram embasados em recomendações de diversos autores, as quais não diferem muito umas das outras. Registro a oportuna descrição de Birk, quando cita Bogdan & Biklen (1994), reforçando a importância da fase da entrada em campo. Eles afirmam que muito do sucesso da pesquisa vem de um início bem elaborado e do acesso ao contexto pesquisado de forma que não interfira nem ameace os colaboradores do estudo.

[ . . . ] a entrada em campo, para Bogdan e Biklen (1994), deve ser realizada de forma discreta; seria mais adequado que alguém o apresentasse para os colaboradores do estudo. Nos primeiros contatos busca-se uma visualização geral do ambiente de estudo, interagindo-se de como tudo funciona [ . . . ]. (BIRK, 2004, p. 73)

Assim como aconselham os autores referenciados, Bogdan & Biklen (1994), quando dizem para considerarmos as primeiras visitas como oportunidades para avaliar o que é possível de se fazer, fiz um pequeno estudo preliminar em que verifiquei que as universidades escolhidas já tinham implementado o novo currículo de licenciaturas em Educação Física, estando na segunda edição do primeiro semestre.

Contatei os Coordenadores dos cursos de Licenciatura em Educação Física, nas duas universidades, por quem fui muito bem recebida. Na universidade, que passo a denominar A, o Diretor me encaminhou para a coordenação da licenciatura, pois, em sua organização, é quem está responsável pela implantação do currículo; essa pessoa me forneceu diversos documentos. Na segunda universidade, que passo a denominar B, foi o próprio coordenador quem me passou diversos documentos e foi muito prestativo para com a pesquisa.

### 4.4 COLETA DE DADOS

Para obtermos dados importantes e relativos ao foco do estudo, temos sempre que considerar a expectativa a que nos leva o paradigma qualitativo: querer a percepção do todo, saber como cada participante contribuiu com a realidade pesquisada, em que o envolvimento pessoal e em grupo é muito importante. Para isso, o investigador deverá se cercar de todos os

meios possíveis que façam com que ele desvende a teia de ligações existentes, dando, assim, credibilidade à análise realizada.

A coleta de dados, na pesquisa qualitativa, faz uso de diversos instrumentos; os comumente utilizados são: a entrevista, diário de investigação, observações e análise de documentos. Meu interesse foi em descobrir como as universidades realizaram suas reformas curriculares fazendo um contraste com o que prevê a LDB 9694/96 e com o que os autores descrevem sobre a formação do professor reflexivo/crítico. Sendo assim, a investigação envolveu a busca por documentos que fizessem referência a esse processo (Planos Políticos Pedagógicos, Súmulas de disciplinas, Projetos institucionais e etc...); fiz entrevistas com as pessoas envolvidas na discussão e implantação desses currículos, com a intenção de reconstituir como essas universidades fizeram sua reforma curricular.

O uso de entrevista para coleta de dados é freqüente em pesquisa qualitativa, é uma forma eficiente que nos garante a aquisição de muitos dados sobre o contexto pesquisado. Autores como Hammerley & Atkinson (1994), Taylor & Bogdan (1996), Maykut & Morehouse (1999) e Bogdan & Biklen (1994), fazem diversas afirmações sobre as tipologias de entrevistas; todos assinalam a necessidade de utilizarmos essa forma para a obtenção de dados, também como uma maneira direta de contato do investigador com as pessoas, podendo, assim, aprofundar as questões importantes e dúbias do contexto.

Bogdan & Biklen (1994, p. 134)) definem entrevista qualitativa como “[ . . . ] uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas [ . . . ]” e seguem afirmando que, embora por vezes possa envolver mais pessoas, a entrevista é dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra.

Sobre quem entrevistar, como e quando, Hammerley & Atkinson (1994) colocam que à medida que a investigação vai se desenhando, ficará claro, ao pesquisador, qual a melhor entrevista a ser feita e em que oportunidade, afirmando também que o investigador deve começar sua entrada em campo com cuidado, fazendo as primeiras inferências com a intenção de reconhecimento. Para isso, poderá fazer uso, em um primeiro momento, das entrevistas não-estruturadas que atendem ao critério de levantamento e aprofundamento do contexto pesquisado.

Os autores já citados indicam a existência de três tipos de entrevistas que são utilizadas conforme o objetivo de cada fase da pesquisa ou do propósito do pesquisador. As entrevistas não-estruturadas são as que não seguem um roteiro específico; as entrevistas estruturadas “[ . . . ] são muito próximas à aplicação de um questionário, no qual se segue um

roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados, de maneira idêntica e na mesma ordem, visando à obtenção de resultados uniformes .” (BIRK, 2004, p. 79); as entrevistas semi-estruturadas seguem um guia de perguntas, pontos que deverão ser abordados, mas não impedem que surjam outros no decorrer do diálogo. Bogdan & Biklen assinalam que, na verdade, a escolha do tipo de entrevista a ser aplicada deve-se ao objeto de estudo e que podemos aplicar “[ . . . ] diferentes tipos de entrevista, em diferentes fases do mesmo estudo [ . . . ]”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136)

Com esse referencial, escolhi utilizar para esta pesquisa a entrevista semi-estruturada, Anexo A e Anexo B. Partindo do estudo preliminar feito, com o qual verifiquei que o atual responsável pela implantação do novo currículo não foi quem iniciou os primeiros passos para a mudança curricular, defini que procuraria informantes para entrevistar em quatro níveis:

1° - Quem iniciou o processo dessa reforma com os primeiros estudos e encaminhamentos.

2° - Quem dirigiu o processo da reforma (quem efetivamente a concretizou).

3° - Quem implantou o novo currículo.

4° - E algum professor que já tivesse atuado em sala de aula com esse novo currículo.

Na Universidade A, foi possível seguir exatamente os níveis definidos, portanto, nesta, fiz quatro entrevistas. Já na Universidade B, deparei-me com o fato de os três primeiros níveis terem sido executados por uma mesma pessoa. Tomei, então, a liberdade concedida a um pesquisador qualitativo de readequar meus colaboradores com o intuito de obter mais dados.

O primeiro Colaborador (COL 1B) entrevistado nessa universidade foi o Coordenador do Curso de Educação Física. Num primeiro contato que tive com ele, antes da entrevista gravada e transcrita, verifiquei que os níveis definidos para entrevista não seriam contemplados em termos de pessoas. Como tinha me preparado para entrevistar quatro pessoas em cada universidade, poderia aumentar o número de professores entrevistados para o quarto nível.

Como a primeira entrevista foi com o coordenador do curso, optei por pedir a indicação de professores que tivessem atuado no novo currículo, definindo, então, os COL 2B e COL 3B. Durante a entrevista, surgiu um outro nome ainda, de uma professora que teria ajudado a elaborar a escrita do Plano Político Pedagógico da Educação Física. Foi indicada como uma possível entrevistada, mas esta última não compareceu no local e dia marcados para a entrevista. Considerando que já era período de férias, não foi mais possível estabelecer contato com ela e, considerando que os níveis definidos no momento já haviam sido

atendidos, a quarta entrevista na UNI B foi suspensa. Segue abaixo quadro de codificação dos entrevistados.

### **Quadro2.2 – Codificação das entrevistas**

Níveis	UNI A	UNI B
1º	COL 2A	COL 1B
2º	COL 1A	COL 1B
3º	COL 3A	COL 1B
4º	COL 4A	COL 2B COL 3B

Os contatos iniciais para identificar os coordenadores e solicitar autorização foram feitos em agosto de 2005, quando visitei as duas universidades e tive uma primeira conversa com os coordenadores de curso, de onde já foi possível estabelecer os primeiros vínculos com o local da pesquisa.

As entrevistas com os coordenadores e com os demais professores ocorreram de setembro 2005 a janeiro de 2006. A dificuldade dessa fase foi ajustar as agendas, pois todos os envolvidos, inclusive eu, estávamos trabalhando e, embora todos fossem muito solícitos em colaborar com meu estudo, em alguns casos, foi demorado marcar as entrevistas.

Os autores falam que o sucesso de uma entrevista depende muito da conexão do entrevistado com o entrevistador; essa ligação deve ser feita com cuidado; tentando deixar o entrevistado à vontade e confiante, para que ele possa expor seus pensamentos livremente, trazendo, assim, os dados necessários para a investigação. Os colaboradores deste estudo foram todos muito solícitos, como já afirmei, mas o fato curioso é que era ao final da entrevista que surgiam assuntos mais delicados, como os problemas políticos e de relacionamento que aconteceram durante o processo da reforma., fato que corrobora o que os autores sobre metodologia nos indicam.

Outra forma de coletar dados são as notas de campo, nas quais o pesquisador qualitativo registra suas observações e reflexões durante o processo de pesquisa, o que lhe facilitará a análise final. Eu utilizei um caderno no qual fiz anotações quanto a fatos

observados ou conclusões parciais a que chegava sobre a pesquisa, assim como foi onde registrei algumas das reflexões que estão sendo utilizadas nesta dissertação.

Uma pesquisadora da área da Educação Física, Birk (2004), baseada em seus estudos de referencial metodológico, chama a atenção para alguns itens aos quais o pesquisador deve atender. Entre eles, destaca o de ter atenção contínua e seletiva no objeto de estudo; ainda, descrever os fatos com objetividade, evitando o uso de metáforas; igualmente o pesquisador deve apresentar curiosidade frente aos aspectos pouco evidenciados e verificar, de forma permanente, se as informações recolhidas se ajustam aos objetivos do estudo. Finalmente, ele deve redefinir os objetivos do estudo, quando for o caso, frente às evidências registradas.

Sabe-se que a maioria dos contextos pesquisados possui registros escritos e que esses podem servir de documentos para retirada de dados que, em conjunto com os demais levantados, acrescentam interpretações e sentidos aos aspectos analisados. Todos esses registros, quando estudados e confrontados com outros dados, possibilitam, ao pesquisador, fazer uma análise completa da situação pesquisada.

Assim, como a intenção deste estudo foi desvelar como as duas universidades fizeram sua reforma curricular, foram de grande valia as recomendações de Bogdan e Biklen (1994), ao ressaltarem a importância dos documentos oficiais gerados pelas instituições escolares; documentos vistos por muitos como papelada burocrática desnecessária, todavia são esses os dados que podem fornecer, ao pesquisador qualitativo, uma visão preciosa da realidade da instituição estudada.

Lembre-se que os investigadores não estão interessados na 'verdade' como é convencionalmente concebida. Eles não estão à procura do 'verdadeiro retrato' de qualquer escola. O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à 'perspectiva oficial', bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 180)

A fase inicial desta pesquisa envolveu a análise detalhada de várias leis e documentos oficiais, até o momento da definição final do objeto de estudo. No decorrer do processo, foram coletados, das instituições pesquisadas, documentos gerados nelas, os quais demonstravam o processo de reforma que ocorreu. O quadro abaixo demonstra os documentos coletados nas universidades, os quais, junto com as entrevistas e o caderno de notas de pesquisadora, foram considerados como material analisado, que passo a utilizar, citando conforme as codificações definidas no quadro que segue.

### Quadro 3.3 – Codificação dos Documentos

Material	Codificação
Universidade Pública / Universidade A	UNI A
Universidade Particular / Universidade B	UNI B
Documentos	DOC
Projeto Político Pedagógico da UNI A da Educação Física	DOC A 1
Súmulas de Graduação UNI A	DOC A 2
Currículos de Graduação UNI A	DOC A 3
Proposta de Reformulação Curricular	DOC A4
Plano Pedagógico para as Licenciaturas	DOC A5
Resolução interna da UNI A	DOC A6
Currículo do curso de Educação Física – Licenciatura 1999	DOC B 1
Projeto de Reformulação dos cursos de Licenciatura	DOC B 2
Projeto Político Pedagógico - Curso de Educação Física Abril de 2005	DOC B 3

#### 4.5 TRABALHANDO COM OS DADOS

Esta é uma das partes mais interessantes de todo este processo de pesquisa, pois muito li sobre pesquisa qualitativa e o tratamento que podemos dar aos dados coletados, mas, mesmo assim, não deixei de ficar surpresa com as revelações possíveis ao ir vivenciando a pesquisa. Bogdan e Biklen, falando sobre essa fase, dizem que é um

“[ . . . ] processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outras matérias que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou .”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205)

Como apoio à análise dos dados coletados, passei, depois da sua codificação, a ler e

reler tudo que tinha coletado, sempre tendo em mente as questões norteadoras do estudo. Como descreveram Bogdan e Biklen (1994, p. 221), começaram a surgir “[ . . . ] palavras, frases, padrões de comportamentos, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos.” Que segundo os autores supracitados dão origem as categorias de estudo. Logo, nesta pesquisa, com a leitura das entrevistas, esses fatos foram surgindo e repetindo-se até o momento em que configurei as primeiras categorias.

#### **Quadro 4.4 – Primeiras Categorias**

Diferença entre a instituição Pública e Privada
Organização administrativa das universidades
Processo da reforma
Concepções de Educação Física
Bacharelado/ Licenciatura
Conflitos e diferenças de opiniões
Currículo; concepções e construção

Seguindo a orientação do método qualitativo, analisei, aprofundadamente, ainda algumas vezes, os dados e percebi que algumas das categorias anteriormente constituídas tomavam outro aspecto, sobrepondo-se umas às outras ou sendo parceiras em certos momentos, tomando, então, a seguinte configuração.

#### **Quadro 5.5 – Categorias Finais**

1- Organização administrativa
2- Processo da reforma
3- Formação de professores

Essas serão as categorias, ou melhor, o ponto de partida para trazer à tona o que pude verificar sobre as reformas curriculares que a LDB provocou nas universidades em estudo e a relação com a formação de professor em Licenciaturas. Passo a relatar a Terceira Etapa deste estudo.

## **TERCEIRA ETAPA - Descobrindo**

---

## 5 Horizontes

Iniciando a terceira etapa, ocupo-me deste momento para explicar como farei a exposição dos achados deste estudo, partindo da categorização apresentada. Começarei com um breve histórico das universidades em questão e dos cursos de Educação Física de cada uma. Este primeiro momento é uma síntese retirada dos documentos e dos meios de divulgação dessas duas universidades. Em seqüência, faço a exposição sobre as duas primeiras categorias definidas anteriormente, pois considero que elas desenham o contexto descoberto que embasa a discussão a ser revelada; esses dados serão descritos sob a perspectiva levantada a partir das falas dos entrevistados e da documentação obtida em cada local.

Na última parte desta etapa, passarei a analisar a categoria que denominei - Formação de Professores – a qual, devido à sua complexidade e por considerar que dela provém a maioria das respostas para as perguntas norteadoras deste estudo, dividi em duas subcategorias, como veremos adiante. Aqui, o foco de análise parte da fala dos colaboradores deste estudo e da visão dos vários autores que embasam esse olhar.

### 5.1 CONTEXTUALIZANDO AS DESCOBERTAS

A Universidade A (UNI A) é pública e tem sua história iniciada muito cedo no estado do Rio Grande do Sul, em 1895, com a criação das primeiras escolas às quais, mais tarde, foram se agregando outras, até adquirirem o *status* de instituição pública em 1950, passando a ser reconhecida por suas publicações e produções científicas.

O curso de Educação Física, nessa instituição, iniciou suas atividades em 1941, quando oferecia o Curso Superior de Educação Física, Curso de Técnica Desportiva, Curso de Treinamento e Massagem, Curso de Medicina da Educação Física e dos Desportos. Em 1969, com o Decreto Lei nº 997, que determina a integração das escolas superiores às Universidades, esse curso é então integralizado à UNI A, passando a ser regido pela legislação das universidades.

Desde então, esse curso passou por quatro mudanças curriculares: a primeira foi a

partir do Decreto Lei nº 8270, de 1945, que alterava a duração do curso. As informações dos documentos dizem que, mesmo sendo um curso formador de professor, a ênfase dada era de uma formação técnica. A segunda mudança ocorreu com a Resolução CFE Nº 69/69, que fixava os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de Educação Física. Essa alteração “[ . . . ] aponta para mudanças significativas na formação do professor de Educação Física [ . . . ]” (DOC A1), dando maior ênfase à parte pedagógica.

A próxima (terceira) mudança ocorreu a partir das discussões feitas no universo da Educação Física na década de 70, quando, em 1987, culminou em um novo currículo com a perspectiva de formar um “[ . . . ] professor generalista dentro de uma concepção humanista .” (DOC A1). Em 1995, ocorreu uma mudança que não chegou a ser oficial, pois, segundo os entrevistados, a burocracia para uma mudança curricular era complexa e o currículo precisava de ajustes e experiências que foram sendo tomadas a partir de um estudo feito possibilitando uma readequação curricular.

Quando foi publicada a Resolução CFE 03/87, que permitia a separação em Bacharelado e Licenciatura, a opção dessa universidade foi manter somente a Licenciatura, por entender que a intervenção profissional no campo da Educação Física, apesar das muitas discussões sobre sua origem e destino, sempre se daria por uma ação pedagógica.

A última mudança ocorreu, então, com a nova LDB 9394/96, em função das novas normatizações, em especial quanto à formação de professor. Esse curso, acompanhando as diretrizes de toda a universidade, mudou seu currículo da Licenciatura, sendo que o primeiro semestre com o novo currículo ocorreu em 2005/1. Esse processo de mudança é o objeto deste estudo.

Segundo o DOC A1, a partir da Resolução CNE/CES 07/2004, que novamente instituiu a separação entre Bacharelado (agora chamado Graduado) e Licenciatura, a UNI A, para se adequar ao novo panorama nacional da Educação Física, mudou sua proposta. A partir de 2005, os alunos, ao ingressarem na universidade, deveriam optar entre graduado ou licenciado.

A Universidade B (UNI B) tem sua história parecida com a anterior, pois iniciou no ano de 1869, com uma escola com características religiosas; em 1953, teve seu primeiro curso superior oficializado e, em 1969, foi oficialmente reconhecida como Universidade. Tendo sua filosofia baseada na Pedagogia Inaciana, segue, então, sua missão educacional até os dias de hoje com múltiplos cursos em diversas áreas.

O curso de Educação Física, nessa universidade, surgiu em 1986, por demanda da comunidade local, com objetivo de formar professores generalistas, como habitualmente

formavam os demais cursos, mas que tivesse ênfase na formação para atuar nas séries iniciais.

Esse curso iniciou sob a égide da Resolução CFE 69/69, mas com forte influência da Resolução CFE 03/87, pois a comissão encarregada da montagem do currículo estava envolvida nas discussões dessa Resolução. Embora o curso tenha iniciado em 1986, com um currículo baseado na Resolução CFE 69/69, seu reconhecimento legal ocorreu somente em 1991, quando o curso já estava em vigência com a segunda configuração curricular, pois, nesse meio tempo, houve a aprovação da Resolução CFE 03/87, que forçou uma nova alteração curricular mesmo antes do reconhecimento oficial.

A terceira configuração curricular ocorreu em 1999 e levou em conta a realidade nacional da Educação Física em discussão, as mudanças e novas tendências do mercado de trabalho, as propostas feitas pela Comissão de Especialistas do Ensino em Educação Física (COESP-EF) do MEC, a autonomia estabelecida pela LDB 9394/96 para as universidades e as mudanças no planejamento estratégico dessa universidade. Foi criada uma comissão que trabalhou durante o ano de 1999, fazendo reuniões periódicas com os professores a fim de obter os diagnósticos necessários para criarem uma nova proposta curricular.

Em 23 de dezembro de 1999, depois de um árduo trabalho, relatado no DOC B1 (Currículo do curso de Educação Física de 1999), para a criação de um novo currículo, a instituição aprovou a nova proposta. A nova constituição curricular foi elaborada levando em conta as normativas que estavam sendo discutidas pela COESP-EF, mesmo não estando terminada essa discussão e nem tendo sido editada de forma legal. O currículo foi composto sob a égide de licenciatura com ênfases escolar e não-escolar, pois as discussões, nessa universidade, evoluíram até definirem que, independente do lugar em que o professor de Educação Física fosse atuar, seu trabalho sempre se daria por uma intervenção pedagógica.

Com os dados coletados, acrescidos pela proposta das diretrizes curriculares da COESP-EF e dos debates no Colegiado do curso, a comissão decidiu que, prioritariamente, deveria organizar o currículo com *Aprofundamento em Licenciatura*, com ênfases escolares e também não-escolares. Justifica-se, pois, esse aprofundamento, uma vez que um profissional de Educação Física, independente da sua atuação na rede escolar ou nos espaços não escolares, deverá ser, antes de tudo, um professor [ . . . ]. (DOC B1, p. 11)

Nas falas dos entrevistados e nos documentos analisados, fica evidenciado o quanto os professores legitimaram aquela mudança curricular, pois consideraram que, nesse processo, houve uma maturação das idéias e dos conceitos da formação que eles queriam realizar estabelecendo, então, a necessidade da mudança, o que já não aconteceu em relação à última alteração curricular que é o foco deste estudo.

## 5.2 PRIMEIRA CATEGORIA: ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

### 5.2.1 Localizando a Licenciatura em Educação Física nas Universidades em Estudo

A Universidade A tem seus cursos de graduação em diversos *campi* na cidade de Porto Alegre. A Escola de Educação Física (ESEF) localiza-se no Campus Olímpico e, assim como os demais cursos de graduação, está ligada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). O Campus Olímpico é composto por: um prédio administrativo e de salas de aula, centro de excelência/laboratório de pesquisa, centro aquático, sala de musculação, bar, centro acadêmico dos alunos, vestiários, pista de atletismo, sala de ginástica e biblioteca.

A estrutura da ESEF, além da direção responsável administrativa do Campus, conta com órgãos auxiliares tais como:

- *Centro Natatório, Laboratório de Pesquisa do Exercício (LAPEX).*
- O *Defi* – departamento composto pela Secretaria Acadêmica, Pós-Graduação e Especializações.
- *Comissões* – Graduação (COMGRAD), Extensão (COMEX), Pós-Graduação *Stricto Sensu*.
- *Projetos* – Centro INDESP de Excelência Esportiva (CENESP), Centro de Memória do Esporte (CEME), Centro de Lazer e Recreação do Idoso (CELARI) e Iniciação ao Judô (Brugre Lucena).
- *Grupos de Pesquisa* - Grupo de estudos qualitativos - Formação de Professores e prática pedagógica em Educação Física e ciências do esporte (F3P - EFICE) e Grupo de estudos sobre cultura do corpo (GRECCO). Além dessa estrutura, existe o conselho da unidade, que é responsável pela deliberação superior, devendo supervisionar as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Nessa complexa estrutura, a Comissão de Graduação (COMGRAD) é a responsável por todas as questões que envolvem a organização curricular. Tem sob sua responsabilidade questões como: proposição de mudanças curriculares, avaliação periódica e sistemática do currículo vigente, proposição de ações ao conselho da unidade referentes ao ensino de graduação, avaliação dos planos de ensino e supervisão das diversas disciplinas. Também é

responsável por questões administrativas, como recusa ou desligamento de matrícula, atuando como instância final a problemas de conceitos, elaborando horários e outras funções.

Nessa universidade, os cursos de graduação, portanto o de Educação Física em análise, estão sujeitos à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) que, junto com a Pró-Reitoria Acadêmica, estudam e definem as políticas de ensino assim como coordenam suas execuções. A Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN), como órgão da PROGRAD, foi criada com o objetivo de articular as questões relacionadas com a formulação, execução e avaliação do Projeto de Formação de Professores dessa universidade.

Focaremos dois órgãos dessa estrutura, a COMGRAD, por ser a responsável pela mudança curricular na ESEF, e a COORLICEN, que articulou a construção das diretrizes para as mudanças curriculares das licenciaturas na UNI A.

Na Universidade B, verificamos uma administração aparentemente mais enxuta. Sua estrutura conta com a Reitoria, composta pelo Reitor, Vice-Reitor, Pró-Reitor Acadêmico, Pró-Reitor Administrativo e, logo em seguida, as Unidades Acadêmicas e as Unidades de Apoio. Dentro das Unidades Acadêmicas, encontram-se os cursos de graduação, que estão diretamente ligados a Pró-Reitoria Acadêmica.

A Licenciatura em Educação Física está vinculada à Pró-Reitoria Acadêmica, tendo em seu comando um Coordenador de Curso. A estrutura física que dá suporte ao curso encontra-se no Campus Universitário, no mesmo local dos demais cursos de graduação da UNI B. Compõe-se por: Laboratório de Anatomia, Laboratório de Cineantropometria, Laboratório de Cinesioterapia e Laboratório de Informática. As atividades práticas do currículo são realizadas no Complexo de Desporto e Lazer que a universidade possui, oferecendo a seguinte estrutura: ginásios, sala de ginástica e musculação, campos de futebol, pista atlética e quadra de areia. A universidade oportuniza, através de parcerias (fora do *campus*), aulas em piscina térmica, sala para ginástica olímpica e tablado para judô.

Esta Universidade passou por uma recente reorganização administrativa. Assim, houve uma redução significativa na estrutura de mando. As atividades de pesquisa passaram a ser tarefa de uma Unidade Acadêmica que reúne a Pesquisa e a Pós-graduação. Pelo evidenciado nos documentos, esse órgão uniu todas as pesquisas desenvolvidas na universidade, e o curso de Educação Física colabora com pesquisadores da área. Por sua vez, os alunos do curso têm oportunidade de participar dos diversos programas e núcleos de ação social da UNI B, que também são regidos por uma coordenação que não a do curso de Educação Física.

*A UNI B, ela optou, estrategicamente, numa reconfiguração, é de toda a sua infraestrutura, [ . . . ] entre 2002, 2003, a Universidade, no seu planejamento estratégico, passou*

*a adotar uma nova matriz organizativa. Que é o que se chama de estrutura matricial, aonde são extintos Centros. Hoje, a Universidade, ela é organizada, em Unidades Acadêmicas. (COL 1B)*

O responsável pelo processo de mudança curricular foi o coordenador de curso, que tinha que atender as determinações diretas da Reitoria, a qual criou um grupo de trabalho para construir o Projeto Pedagógico das Licenciaturas.

Logo em seguida, aprofundaremos esse processo. O coordenador de curso é a pessoa encarregada por toda a organização curricular, desde mudanças curriculares, matrícula, horário de disciplinas, coordena professores, distribui carga horária, supervisiona estagiários, encaminha estágios e todas as funções administrativas e burocráticas do curso.

### 5.3 SEGUNDA CATEGORIA: PROCESSO DE MUDANÇA

#### 5.3.1 Desvendando o Processo de Mudança na UNI A

Nas duas universidades, foi possível constatar a preocupação com a formação de professores; ambas mencionam, em seu histórico, a importância das Licenciaturas para a caminhada da formação profissional de sua missão institucional, bem como acentuam uma formação crítica e consciente para esses profissionais.

No texto do Plano Político Pedagógico para as Licenciaturas da UNI A, destaco:

O atual trabalho objetiva traçar os parâmetros que nortearão a construção dos projetos pedagógicos específicos de cada licenciatura da 'UNI A' visando a esboçar uma formação que desenvolva em todo professor egresso desta universidade características de sujeito reflexivo, questionador, aberto às inovações, supondo a construção de uma sólida formação científica na área específica aliada de sólida formação pedagógica bem como de consistente formação humana e cultural.<sup>5</sup> (DOC A 5, p. 1, grifo meu)

Igualmente destaco no Projeto de Reformulação dos Cursos de Licenciatura da UNI B:

[ . . . ] o professor formado na 'UNI B' desenvolverá uma permanente atitude investigativa na busca de soluções para as questões presentes na sua prática pedagógica. A competência do professor não se restringe às questões pedagógicas, nem aos conteúdos ou dinâmicas de sala de aula. O estudo da história, da cultura e da ética será enfatizado para que o professor compreenda as causas das diferenças e respeite as peculiaridades dos sujeitos de cada contexto educacional, oferecendo alternativas para o exercício da cidadania. (DOC B 2, p. 12)

---

<sup>5</sup> Troquei os nomes das universidades pelas siglas usadas neste trabalho.

Na UNI A, o movimento de discussão da formação feito pelas licenciaturas iniciou na década de 1990, com o Fórum das Licenciaturas, oportunizando, às diferentes áreas, essa discussão. Esse grupo evoluiu até ser oficializado como Coordenadoria das Licenciaturas, que, desde 2001, está ativamente trabalhando junto às 17 licenciaturas dessa universidade, articulada com um outro grupo oriundo da Faculdade de Educação (FACED), o Grupo de trabalho das Licenciaturas (GT Licenciaturas) (KRAHE, 2004).

A preocupação com as licenciaturas, seus currículos e as práticas exercidas pelos formadores de professores, evidencia-se, nessa universidade, já antes da promulgação da atual LDB, culminando com estudos feitos pelo GT Licenciaturas, a COORLICEN, somados às mudanças impostas pela nova legislação (LDB, Resoluções 01 e 02/2002 do CNE). Essas discussões resultaram na resolução implementada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) dessa universidade, que determina as diretrizes orientadoras para a reformulação curricular das diversas Licenciaturas. Essa resolução interna foi editada em janeiro de 2004, estabelecendo o prazo para implantação do novo currículo para o primeiro semestre de 2005.

Krahe descreve em artigo que fala sobre esse processo:

Atualmente, de maneira mandatória, as unidades de formação de professores, em todos os níveis da nação, estão discutindo e implementando reformas em seus currículos, visando à adequação as normas e diretrizes curriculares do Ministério de Educação. Nos cursos de licenciaturas, essencialmente no que diz respeito às disciplinas de prática de ensino, estágio supervisionado e atividades complementares. Acrescenta-se a importante determinação legal de que as licenciaturas sejam cursos com características próprias, independentes dos bacharelados. (KRAHE, 2004, p. 2)

Relembro que a Licenciatura em Educação Física está vinculada à PROGRAD e à COORLICEN. Foi através da representação da Comissão de Graduação (COMGRAD) ESEF que o curso de Educação Física dessa universidade fez sua participação nas discussões. “Esta proposta foi amplamente analisada e discutida nas reuniões da COORLICEN, com a participação de representantes de todas as comissões de Graduação, [ . . . ]” (KRAHE, 2004, p.12).

A COORLICEN foi instituída em 2001; nessa época, quem estava dirigindo a COMGRAD da Educação Física era o Colaborador 1. Ele participou, então, das primeiras discussões para proposta da mudança curricular. Relembro os níveis que defini no item coleta de dados, para identificar os entrevistados:

- 1º - Quem iniciou o processo dessa reforma com os primeiros estudos e encaminhamentos.
- 2º - Quem dirigiu o processo da reforma (quem efetivamente fez).

3° - Quem implantou o novo currículo.

4° - Um professor que já tivesse atuado em sala de aula com esse novo currículo.

Sendo assim, o Colaborador 1 (COL 1), neste estudo, pertence ao 1° nível na UNI A. Ele participou por apenas um ano das discussões, pois expirava seu mandato como coordenador da COMGRAD. Logo em seguida, em meados de 2003, quem assumiu a COMGRAD é o Colaborador 2 (COL 2), que ocupa o 2° nível definido. Esse professor tem um histórico na COMGRAD mesmo antes de ter essa denominação, pois, anteriormente, era chamada Comissão de Carreira. Por questões estatutárias e pessoais, ele se afastou por um período, retornando no mandato de 2003 e 2004, participando justamente no momento crucial do processo em estudo. Novamente por questões estatutárias, ele deixou a COMGRAD no final de 2004, quando, então, assumiu a coordenação a colaboradora 3 (COL 3), professora que coordenou o processo de implantação do novo currículo, correspondendo ao 3° nível definido anteriormente. Para o 4° nível, entrevistei uma professora indicada pelos outros entrevistados, pois eu os questionava acerca de quem seria o professor que já tinha atuado no novo currículo. Eles fizeram a indicação da Colaboradora 4 (COL 4), em função de que ela já havia atuado em uma disciplina considerada básica – Introdução à Educação Física.

Até este momento, situei como foram iniciados e vividos os movimentos de reformulação curricular no todo da UNI A. Deparamo-nos, então, com uma orientação para as reformas das licenciaturas, discutidas e elaboradas pelos professores representantes das COMGRADs das unidades formadoras com a COORLICEN, que foram aprovadas pelos órgãos superiores da universidade, cabendo, portanto, às COMGRADs de cada curso, realizar as suas discussões internas. A seguir, apresento um quadro-resumo que traz uma noção temporal, acompanhado do que estava ocorrendo no Ministério de Educação e Cultura (MEC), na UNI A, no que tange aos estudos das licenciaturas, e na COMGRAD/ESEF.

**Quadro 6.6 – Quadro resumo do processo na UNI A**

Ano	MEC	UNI A	COMGRAD/ESEF
1996	LDB	Grupos de Estudos das Licenciaturas FAGED Fórum das Licenciaturas	Participação nas reuniões quando solicitado – Colaborador 2.
2000		Oficializado GT Licenciatura/FAGED	Quando ocorre uma maior participação nas discussões das licenciaturas – Colaborador 1.
2001	Parecer CNE/CP 009 Parecer CNE/CP 21 Parecer CNE/CP 28	Criação da COORLICEN	Colaborador 1 como participante ativo das discussões.
2002	Resoluções: CNE/CP 01/2002 CNE/CP 02/2002 Parecer CNE/CP 138/2002	COORLICEN + GT Licenciaturas – promovendo as discussões com os diversos setores	Colaborador 1 acompanhando e participando desse processo.
2003		Continuação do processo já com elaboração da proposta	Colaborador 1 ao final do ano. Colaborador 2 acompanhando as discussões.
2004	Resolução CNE/CES 07/2004	Aprovação pelo CEPE da proposta das orientações para mudança nas licenciaturas – DOC A 4	Colaborador 2 coordenando, então, as mudanças curriculares da ESEF
2005		Implantação dos novos currículos	Adaptação progressiva de ajustes e problemas com a implantação do novo currículo – Colaboradora 3 Colaboradora 4 em sala de aula com o novo currículo

A seguir, passo a descrever a última coluna desse quadro-resumo.

Como já citei, as questões das Licenciaturas na universidade A vinham sendo discutidas mesmo antes da formulação final da LDB. A participação da COMGRAD/ESEF deu-se na figura do coordenador que, até meados de 1999, foi o Colaborador 2. Nas afirmações do Colaborador 2, “[ . . . ] a partir de 96, é nós começamos a pensar em que o currículo tinha que sofrer, não uma mudança, mas uma re-adequação, [ . . . ] a pensar um pouquinho no enfoque da Educação Física escolar, era uma perspectiva que, que... ela não tinha, não é?”

Ao final de 1999, quem assumiu a coordenação da COMGRAD/ESEF foi o Colaborador 1. Nesse período, teve início uma maior interação com as discussões externas à COMGRAD; ocorreu a oficialização do GT Licenciaturas e o Fórum das Licenciaturas estava imbuído em chamar todas as instâncias da UNI A, envolvidas com as discussões do “[ . . . ] estado das artes das licenciaturas [ . . . ]” (DOC A4).

Esse coordenador, o Colaborador 1, participou de diversas reuniões do Fórum das Licenciaturas, inclusive das discussões que criaram a COORLICEN. *“Eu podia acompanhar depois as discussões e aí a criação da Coorlicen. Eu participei das reuniões desse tipo também. [ . . . ] acompanhei aquelas reuniões ainda de criação, de discussão da formatação, inclusive da composição”*.

Até meados de 2003, foi esse colaborador que participou de diversas reuniões com as demais instâncias da universidade, discutindo as licenciaturas, as adaptações legais, as questões da Educação Física e a construção das Diretrizes Nacionais para essa graduação. Ele destaca a apresentação que fez sobre a estruturação do curso de Educação Física, frente às discussões da área, que estavam sendo feitas na época:<sup>6</sup>

*“Bom, eu me recordo que eu fiz uma apresentação lá no Plenarinho, lá na Reitoria, ainda não, não a Coorlicen, ainda o Fórum das Licenciaturas, onde se começou a apresentar os currículos dos cursos e como é que os cursos estavam imaginando que ficariam compostos dentro dos indicativos e diretrizes que já se tinha pra [ . . . ] então a Educação Física já tinha indicativos de diretrizes que acabou depois nem sendo efetivado”*.

*“[ . . . ] que a preocupação era no sentido, então, de como, qual era a situação atual, o que precisaria ser feito, se precisariam ser feitos grandes alterações, pra adaptação dos cursos”*. (COL 1A)

Outra participação, por ele ilustrada, foi em uma audiência pública promovida pelo Conselho Nacional de Educação, para discussão de uma proposta de formação de professores, anterior às Resoluções e que, posteriormente, gerou a Resolução CNE/CP 01/2002 e a Resolução CNE/CP 02/2002. *“Esse documento foi encaminhado, foi discutido, foi lido, foi discutido e aí houve essa audiência pública, [ . . . ] onde então aí os representantes do MEC escutaram as comunidades, a comunidade... Então foi um encontro pra toda a Região Sul”*.

Sua colaboração, com essas discussões, vai até o ponto em que houve reuniões, “[ . . . ] na própria Faculdade de Educação onde foram apresentadas aos cursos da UNI A, os

---

<sup>6</sup> Parecer CFE 138/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Educação Física, que culminou, em 2004, na Resolução CNE/CES 07/2004, a qual instituiu as diretrizes.

*cursos de licenciaturas da UNI A, qual era a proposta que se imaginava de licenciatura [ . . . ], eu me estendi até esse momento, depois eu já saí da Comissão”. (COL 1A)*

Quando questionado sobre como eram partilhadas as discussões com a comunidade interna da ESEF, ele declarou: *“Bom, o que nós fizemos na ESEF, [ . . . ] nós fizemos as reuniões com a própria Comissão de Graduação... isso foi feito, e nós fizemos algumas alterações curriculares que foram apresentadas ao Colegiado do curso, e ao Conselho da Unidade”.<sup>7</sup>* A COMGRAD é composta por seis membros que representam alguns órgãos da ESEF; portanto, a participação nas discussões, nessa etapa, foi restrita aos órgãos superiores dessa unidade e não da totalidade da comunidade, como ele mesmo reafirma :

*“Nós não tivemos nenhuma grande discussão nessa etapa aí, ela era uma etapa muito interna, a discussão ali da Coorlicen, com algumas idéias a serem apresentadas. O material era divulgado para os professores, mas não houve uma discussão, eu diria, coletiva, sobre isso, na minha etapa pelo menos”. (COL 1A)*

Quanto à participação dos alunos, foi realizada através da COMGRAD, pois existe a representação docente nessa comissão. *“Ela não era permanente. Os alunos, muitos vinham, mas não era uma peculiaridade da discussão do currículo, era geral, e talvez eu pudesse identificar aí uma das grandes falhas desse período”. (COL 1A)*

Ao final de 2003, assumiu novamente a COMGRAD/ESEF o COL 2A , que realmente construiu o novo currículo, pois retornou à coordenação no momento em que a proposta da COORLICEN foi aceita e ocorreu a formulação da resolução interna da universidade.<sup>8</sup> Ele entrou nesse processo nas discussões finais, assumindo, então, a tarefa de coordenar a reformulação do currículo da Licenciatura em Educação Física.

Esse colaborador traz à tona uma discussão antiga que revela as divergências sobre a questão de formar bacharéis ou formar licenciados; expõe a dificuldade de chegar a um acordo sobre qual seria a melhor ênfase nessa universidade. Remete que, na gestão anterior, na antiga Comissão de Carreira, embora o curso fosse uma licenciatura, se o aluno quisesse, poderia cursar apenas as disciplinas obrigatórias da Educação e, na verdade, saía formado como professor, porém com conhecimentos de um bacharel.

*“Porque nós tínhamos um curso de Licenciatura, mas da maneira como estava montado, se o aluno quisesse sair só pela UNI A fazia as obrigatórias da educação e ponto final. E o resto e o estágio lá no final que era obrigatório. Um estágio bem mais curto em*

---

<sup>7</sup> As alterações que ele comenta são as feitas de readequações anteriores a essa última mudança curricular.

<sup>8</sup> Resolução 04/2004, editada pelo CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), órgão interno da universidade.

*relação ao de hoje. Com 10 créditos, mas tinha que fazer, tendo preparação anterior ou não. Tinha que fazer o estágio. E... aí nós começamos a trabalhar numa perspectiva de quebrar com essa possibilidade...”. (COL 2A)*

Ele revela que o curso de Educação Física sempre teve um currículo generalista, permitindo que esse tipo de formação bacharelesca acontecesse, assim como remete a toda uma situação brasileira, dizendo que muitos dos cursos de Educação Física existentes não tinham uma ênfase na docência, embora fossem licenciaturas. Através das entrevistas, foi possível perceber que, na década de 1990, ao mesmo tempo em que se estabeleciam as discussões das licenciaturas nessa universidade e a legislação estava mudando também preocupada com a formação docente, já havia um movimento interno da ESEF para dar ênfase à licenciatura. Foi quando, em 1996, a COMCAR<sup>9</sup> realizou estudos e alterações que tornavam disciplinas eletivas em obrigatórias, forçando o aluno a passar por disciplinas que enfatizassem a formação docente. Essas alterações foram provocadas pela determinação da LDB, Lei 9394/96, que impõe a carga horária de 300h para disciplinas pedagógicas.

*“Da Comissão de Graduação começou a trabalhar. Quer dizer, a gente chamou assim: não queríamos mudar as disciplinas, não queríamos pegar disciplinas nem escolher, então nós queríamos dar uma seqüência, de tal forma que tivesse uma via pela... pela questão da Licenciatura”. (COL 2 A)*

*“Eram eletivas e o aluno escolhia o que ele ia fazendo, então, ele saía lá, ia trabalhar às vezes na escola e não tinha feito... nenhum aprofundamento na, nas disciplinas nos conteúdos da Licenciatura. Então a gente começou a trabalhar, e não uma coisa assim... de uma hora para outra, nós começamos a , a trabalhar na perspectiva de, de...ir incluindo.obrigatoriedades, gradativamente”. (COL 2 A)*

Partindo dessas modificações do final dos anos 90, o COL 2 A afirma que, quando foram aprovadas pelo CEPE as Diretrizes elaboradas pela COORLICEN para as licenciaturas, o curso de Educação Física não teve dificuldades para realizar o que ele chamou de adaptações, pois já haviam feito muitas amarras nesse sentido.

*“[ . . . ] pra fazer a mudança curricular. E, nós tínhamos duas questões: uma que era em função da LDB, algumas questões que tinham que ser colocadas que tinham que ser regulamentadas, e de uma certa forma a gente não ..., nós não, não tivemos muitas dificuldades com a ...nós não precisamos desfazer alguma coisa e refazer, nós tivemos dizer que algumas coisas tinham que ser obrigatórias, e algumas coisas tinham que ser incluídas*

---

<sup>9</sup> Comissão anterior à COMGRAD.

*nas disciplinas, nos conteúdos das disciplinas, então não, não houve uma, um choque, uma mudança brusca*". (COL 2 A)

Ele é enfático ao afirmar que o curso novo, na ESEF da UNI A, é a licenciatura, devido à carga horária e à ênfase dada aos conteúdos pedagógicos. Afirma que as pessoas (professores do curso) deveriam se dar conta disso. *"E que tinha um peso na Faculdade de Educação que até então não tinha. [ . . . ] E é uma carga muitíssimo maior do que a carga que tinha anteriormente. Então diminui uma série de outras questões, outros conteúdos, disciplinas que servem para o Bacharelado e não servem para a Licenciatura"*.

Uma questão que se evidencia, na fala dos entrevistados, é que novamente quem decide e faz as discussões são os membros da COMGRAD. Poucas reuniões foram citadas que possibilitassem uma discussão maior pelos membros do curso e, mesmo nas poucas reuniões que aconteceram, a participação era mínima. *"E tivemos alguns debates que não foram muito grandes, que chamou alguns professores, poucos participaram..."*. "D: Mas, não houve essa discussão com todos? COL 2A: *"Não. A Comissão de Graduação se envolveu muito com isso"*.

A opção feita pela COMGRAD foi construir dois cursos: o Bacharelado e a Licenciatura. Ambos tiveram suas primeiras turmas em 2005/1. Pelo testemunho desse Colaborador, não ficam muito claros os motivos dessa definição. Já o Colaborador 1A, quando fala dessa opção, destaca que a questão do bacharelado, na época, causava muitas dúvidas e o mais seguro era a licenciatura, até porque já havia uma caminhada historicamente construída nesse sentido. Ele coloca dois motivos para ter-se optado pelas duas formações: inicialmente, o fato da regulamentação da profissão de Educação Física deixar em dúvida sobre o campo de atuação do profissional da área; em segundo lugar, a existência, na ESEF da UNI A, de um grupo de professores que achava importante a formação de profissionais de Educação Física que fossem atender a demandas além das escolares.

Ainda sobre as discussões sobre a implantação de bacharelado, o Colaborador 1 diz que: *"Nós deveríamos ter tido momentos para essas discussões, quando ficou definido mais claramente a legislação"*.<sup>10</sup> Ele continua: *"Eu diria que a discussão não foi uma discussão [ . . . ] a quantidade de encontros e o volume de discussões eu diria, no aprofundamento dela não contemplou aquilo que seria necessário"*.

Foi possível identificar, através dos depoimentos, que houve uma grande influência do pensamento e da visão pessoal do Colaborador 2 A sobre a ênfase que deveria ser dada ao

---

<sup>10</sup> A legislação que ele refere é a Resolução CNE/CES 07/2004 que define as diretrizes da graduação em Educação Física, editada em março daquele ano.

currículo e que, em algum momento, também foi dele a influência na COMGRAD e nas suas decisões naquela época. *“Nós, nós optamos pelo seguinte: é... e aí tem uma questão assim: quem é o coordenador, e o coordenador tem uma maneira de trabalhar, que era eu, então eu... fiz a seguinte opção [ . . . ] resolvemos fazer uma proposta, e depois submeter essa proposta à discussão”*.

Na entrevista da COL 3A, fica bem clara a influência do COL 2A sobre as decisões da COMGRAD, pois, naquela época, ela era membro da comissão. *“Claro que o COL 2A tinha toda a concepção dele [ . . . ]”* – aqui, COL 3A está se referindo à concepção de Plano Político Pedagógico. A seguir, ela fala sobre o entendimento que o COL 2A, enquanto coordenador da COMGRAD, tinha sobre os prazos: *“o entendimento do COL 2A de que isso tinha que ser feito nesse ano de 2004”*. Esse fato ela justifica ser o motivo das adaptações curriculares terem sido feitas *“a toque de caixa”*, uma vez que a coordenação tinha o entendimento de que a elaboração dos dois currículos teria que ocorrer até agosto de 2004, para que pudesse seguir os trâmites da universidade, sendo os currículos aprovados para implantação em 2005/1. Esses prazos são comprovados pelo DOC A6.

Art. 8º - A presente Resolução entra em vigor na data da sua aprovação e as determinações da mesma deverão estar implementadas, em sua plenitude, para os ingressantes em 2005/1, sendo procedidas as necessárias adaptações curriculares aos demais discentes. (DOC A6, p.10)

Quanto às mudanças feitas no currículo da Licenciatura, o COL 2A assinala: *“Nós tomamos como base o trabalho que vinha sendo feito pela... Coordenadoria das Licenciaturas”*. Na verdade, o que houve foi a adequação da Licenciatura ao que a COORLICEN estava orientado, *“depois nós começamos a trabalhar as nossas disciplinas, específicas, dentro dessa, dessa perspectiva”*, adaptando a carga horária dos estágios e das práticas conforme a legislação, sendo tudo apresentado para a apreciação da COORLICEN, que fez algumas sugestões e foi aprovado pela COMGRAD/ESEF, para efetivação em 2005/1. Sobre essa questão, a COL 3A também afirma que *“Então a nossa, digamos, a nossa função era mais ou menos se adequar a [ . . . ] esse estudo da Coorlicen”*.

Na fase de implantação do novo currículo da Licenciatura, como já descrito, quem estava à frente da coordenação da COMGRAD/ESEF era a COL 3A. Na gestão anterior, essa colaboradora já participava como membro da COMGRAD; ela, então, deu seqüência ao trabalho que vinha sendo feito, até porque os currículos já haviam sido aprovados e a matrícula das primeiras turmas, nos novos currículos, estava em andamento.

*“Então o que aconteceu, na verdade a gente trabalhou exaustivamente durante o primeiro semestre de 2004 pra fazer dois novos cursos na verdade. A gente considera que são*

*dois novos, a licenciatura em Educação Física e o bacharelado em Educação Física. E ficou constituído assim, dois cursos. Os alunos optam no vestibular pela licenciatura ou pelo bacharelado e seguem, ou um ou outro”. (COL 3A)*

Tanto a COL 3A quanto a COL 4A descrevem que o semestre de 2005/1, que foi o primeiro dos novos currículos, foi um semestre de incertezas. Da parte do corpo discente, as duas colaboradoras descrevem a mesma situação quanto às confusões causadas pela falta de conhecimento dos alunos sobre a matrícula, pois eles se matriculavam na licenciatura ou no bacharelado sem saber claramente o que é um ou outro.

*“Bom, em relação aos alunos a gente teve quase um movimento de revolta, eu estou sendo um pouco dramática, mas, teve muita resistência. Por quê? Porque os alunos que entraram, principalmente em 2005/1 fizeram... foi a primeira turma esses alunos que estão entrando. Foi a primeira turma a fazer vestibular pra licenciatura e bacharelado. E muitos alunos não sabiam o que era um e o que era outro, não se informaram na Comgrad, não tinham uma informação. Em algum lugar da página da UNI A só tinha a definição de licenciatura que era a definição da licenciatura anterior. Então alguns alunos se inscreveram para licenciatura, fizeram o vestibular para licenciatura, passaram na licenciatura, estão cursando a licenciatura, quando queriam estar fazendo o bacharelado”. (COL 3A)*

*“Surge essa questão do Bacharelado e da Licenciatura e no primeiro semestre foi um horror, porque os alunos, um horror no sentido assim que os alunos estavam muito angustiados. Os alunos se matricularam em Licenciatura, mas pensando em trabalhar numa academia, num clube, sem ter a mínima noção do que é Licenciatura e Bacharelado. E eu não sei se, nem se nós exatamente temos isso, eu me coloco também”. (COL 4A)*

As duas Colaboradoras discordam quanto à opinião dos professores no que diz respeito à mudança curricular. A primeira diz ter sido tranqüila, pois, na verdade, considera que não houve tantas mudanças ainda e esperava reação pior dos professores, haja vista que o processo tinha sido um pouco turbulento e feito em intervalo curto de tempo.

*“Em relação aos professores eu vou te dizer que a coisa está tranqüila. O projeto foi criticado por muitos que são contra, não é nem... o projeto foi criticado... não é nem a licenciatura, é o bacharelado, [ . . . ] tudo veio meio de roldão, muitas pessoas criticam tudo, mas na verdade a maioria das críticas que existem se deve principalmente à criação do bacharelado. [ . . . ] Mas eu te diria assim, que no dia a dia, sabe, [ . . . ] eu tenho achado que tem sido mais tranqüilo que eu esperava. [ . . . ] minha expectativa quando assumi a Comgrad eu tinha muita ansiedade, eu estava muito ansiosa porque eu achava que [ . . . ] não sei se é porque eu tinha pintado um monstro tão monstruoso”. (COL 3A)*

Já a COL 4A, credita a insegurança dos professores e a angústia dos alunos ao fato de ter sido o processo todo muito rápido e sem a devida participação do conjunto da comunidade da ESEF.

*“No primeiro semestre de 2005 nós tivemos algumas reuniões promovidas pela Comissão de Graduação, pela nova Comissão, para discutir por que nós estávamos implantando um projeto que eu não participei da elaboração e da construção, [ . . . ] e acabou sendo implantado e vários professores depois desse período começaram a criticar. [ . . . ] ah foi bem pesado isso, mas o processo ele foi bem atropelado, assim, então eu acho que seria isso... esse, né, não foi um processo de construção, sabe, parece que foi assim mais a cargo da Comissão de Graduação e depois na parte final assim já com os prazos bem apertados então foi... foram feitas essas reuniões e foi aprovado”.*

Ao questionar os entrevistados quanto ao que eles consideravam a maior alteração do currículo, eles afirmaram que foi a carga horária creditada às disciplinas dadas pela FACED, ou seja, às disciplinas ditas pedagógicas, bem como o aumento da carga horária dos estágios. *“[ . . . ], bom, o quê que mudou. A grande mudança foi, [ . . . ] triplicou o número de horas de estágio, [ . . . ] outra modificação importante é que na licenciatura aumentou também o número de disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação”* (COL 3A)

As diretrizes da COORLICEN embasaram a construção desse processo; a COMGRAD/ESEF realizou suas discussões e elaboração de um novo Plano Político Pedagógico (PPP) e um novo currículo. O que foi possível evidenciar, com esta pesquisa, foram adaptações feitas ao currículo existente e a criação de um PPP que praticamente não existia.

*“Porque primeiro a gente, o currículo anterior ele não... ele tinha o Plano Pedagógico muito... muito pequeno, assim, foi uma época, enfim, que a exigência do Plano Pedagógico, acho que a preocupação era mais em relação à grade, às disciplinas, então a gente não tinha um Plano Pedagógico muito consistente no outro currículo”.* (COL 3A)

Quanto ao Plano Político Pedagógico, segundo as evidências dos entrevistados, sua construção foi da COMGRAD, sem a colaboração da comunidade ESEF. Os entrevistados indicam que, em suas opiniões, isso não seria o mais correto, todavia entendem que, pelo tempo exíguo que havia para fazer o texto final, foi até compreensível. Mas é possível verificar, em suas falas, que não se sentem à vontade com esta perspectiva de ter sido feito o PPP sem uma construção coletiva.

*“Certo, bom eu diria assim, foi escrito pela Comissão de Graduação, que é o setor responsável por isso.”* (COL 1A)

*“E foi apresentado para os professores, e os professores acrescentaram algumas coisas. Foi isso, em alguns poucos eventos. Então eu não poderia classificar ou descrever como um Projeto Político Pedagógico construído coletivamente. Ele foi apresentado, não houve participação do quadro docente também, nem discente, e eu diria assim”. (COL 1A)*

*“[ . . . ] uma construção coletiva da Comgrad (risos)... assim, foi partilhado, foi levado para análise dos alunos e dos professores, mas não... a gente não investiu tempo, até porque não tinha tempo para investir, ...é”. (COL 3A)*

Como os colaboradores desta pesquisa relataram, esse foi um processo feito por poucos, com pouca oportunidade de participação do conjunto da comunidade e em um prazo curto. Essa é uma situação preocupante, pois sabemos, através de leituras de diversos autores que embasam a teoria de nossa pesquisa, que a verdadeira mudança curricular vem de uma construção coletiva e consciente de toda a comunidade que irá vivenciá-la. Sem isso, cai em descrédito, transformando-se apenas num texto em um papel. A participação de todos os agentes e, em especial, do professor deve ser constante em um processo de mudança curricular.

Colocar documentos curriculares no escaninho dos professores e esperar que os conteúdos deles penetrem sem serem transformados ou alterados em seus ideais e em seus sistemas de crenças é uma estratégia ingênua. De fato, nem é uma estratégia. Como seus alunos, os professores não são papéis em branco a serem preenchidos, e o aprendizado não é osmótico. Mudar a crenças e práticas é um trabalho extremamente difícil. (HARGREAVES *et al.*, 2002, p. 115)

Nessa perspectiva, o currículo torna-se o que Basil Berstein chamaria de currículo de coleção, em que o “[ . . . ] conhecimento está organizado em conteúdos isolados, cada professor no seu campo pode, dentro de certos limites prescritos, seguir seu próprio caminho, bem como estabelecer critérios de avaliação independentes .”. (KRAHE, 2000, p. 96)

### **5.3.2 Desvendando o Processo de Mudança na UNI B**

Para ilustrar e facilitar o entendimento de como ocorreu a mudança curricular na UNI B, construí o quadro abaixo seguindo o mesmo estilo do quadro já exposto para a UNI A, com as particularidades da segunda universidade em análise.

**Quadro 7.7 – Quadro resumo do processo na UNI B**

<b>Ano</b>	<b>MEC</b>	<b>UNI B</b>	<b>Educação Física da UNI B</b>
<b>1996</b>	LDB		Currículo 2 baseado na Resolução CNE/CES 03/87
<b>1999</b>	Proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de Educação Física elaborada pela COESP-EF do MEC/SESu.	Considera a autonomia concedida pela LDB e altera seus currículos	Comissão interna da Educação Física, trabalha na proposta do Currículo 3.  COL 1B como participante do processo
<b>2000</b>			Implantação do Currículo 3  COL 1B como coordenador do Curso
<b>2001</b>	Parecer CNE/CP 009 Parecer CNE/CP 21 Parecer CNE/CP 28		Vigência do Currículo 3  COL 1B como coordenador do Curso
<b>2002</b>	Resoluções: CNE/CP 01/2002 CNE/CP 02/2002 Parecer CNE/CP 138/2002	Mudança do planejamento estratégico da universidade.	Vigência do Currículo 3  COL 1B como coordenador do Curso
<b>2003</b>		Mudança do planejamento estratégico da universidade.  Elaboração do novo Projeto das Licenciaturas com mesma matriz curricular.  Configuração dos PAs	Tentando compreender os PAs Elaboração dos 3 primeiros PAs  COL 1B como coordenador do Curso
<b>2004</b>	Resolução CNE/CES 07/2004	Aprovação e implantação do novo projeto para as Licenciaturas	Implantação do novo currículo, com a formulação do primeiro semestre somente  Elaboração do restante dos PAs e do PPP  COL 1B como coordenador do Curso
<b>2005</b>		Implantação dos novos currículos (agora completos)	Abril de 2005 - PPP elaborado na sua totalidade, aprovado e em implantação progressiva  COL 1B como coordenador do Curso  COL 2B e COL 3B como professores atuantes no novo currículo

Observando o quadro-resumo e relembando a descrição que fiz, localizando a Licenciatura em Educação Física dentro das universidades, vimos que, entre 2002/2003, a universidade B modificou seu planejamento estratégico, alterando sua estrutura administrativa e definiu novas determinações para suas graduações, em que a orientação para as licenciaturas era de que montassem um projeto único, configurando uma mesma matriz curricular. *“E ... é... a Educação Física, por ser uma Licenciatura, ela compõe, é... estruturalmente na, na sua é dimensão curricular, um projeto de Licenciatura. [ . . . ] somos todas as Licenciaturas é, oriundas de uma mesma Matriz Curricular”*. (COL 1B)

Ao questionarmos o COL 1B de quais os motivos que levaram a essa mudança curricular, ele afirma: *“Eu acho que uma Conjuntura Nacional tem levado a isso [ . . . ]”* cita a LDB, a falta de professores em certas áreas formadoras, a desvalorização docente, o número de professores que se formam, mas não atuam na profissão, etc... Essas mesmas justificativas para alteração curricular são encontradas no texto do Projeto das Licenciaturas e no PPP da Educação Física. Exemplifico com a fala do entrevistado.

*“Então, a questão, eu diria, do, do quadro de desvalorização docente, da má remuneração, da falta de, de profissionais atendendo às demandas escolares, isso tudo [ . . . ] e a própria Legislação, compõe, eu diria, um quadro de realidade que exige das Instituições Formadoras um repensar [ . . . ] Então, o que aconteceu aqui na UNI B, nessa mudança de Currículo [ . . . ] é muito decorrente dessa necessidade de se repensar a formação de professores”*. (COL 1B)

Na UNI B, a Pró-reitoria Acadêmica criou uma comissão de professores para elaborar um projeto único para as licenciaturas. Esse projeto deveria priorizar uma formação integrada de um docente comprometido com a transformação social, com postura ética, solidária e autônoma. Sobre essa proposta, afirmou o COL 1B:

*“Então, em 2004, quando a gente tem essa última mudança de Currículo, é... como eu estava comentando do quadro da conjuntura, a Universidade tomou uma posição. E a posição era: um Curso que seja de qualidade, e um Curso é unidade de formação, ou seja, um Curso de Licenciatura, comum. É o que a gente chama de Currículo Compartilhado”*. (COL 1B)

Sobre essa decisão da universidade, de optar pela configuração de matriz curricular única, chama a atenção de que a *“ Universidade, estrategicamente, se valeu [ . . . ], de uma atitude solidária entre as Licenciaturas”*. O entrevistado explica que, devido ao contexto

nacional de pouca procura por certas Licenciaturas, algumas foram extintas. Então, uma forma que a universidade encontrou para não extinguir mais cursos foi unificar as licenciaturas. Assim, em vez de haver disciplinas específicas para cada curso, existem disciplinas compartilhadas, que faz com que custos sejam diminuídos.

*“Por ser uma Instituição privada o que também conta muito é a [ . . . ] sustentabilidade. Ou seja, um Currículo montado por disciplinas e cada disciplina própria do seu Curso, ora, quando você tem um Curso, como eu já tinha citado antes, como Filosofia, como Ciências Sociais que tem uma baixa procura e que tem só disciplinas específicas pra eles, ora é, esse Curso tende a ser extinto, ou seja, não é um Curso sustentável. Você não abre uma turma, ou várias turmas de um Currículo de Ciências Sociais se não tem alunos! [ . . . ] Esses Cursos não são sustentáveis”.* (COL 1B)

Considerando a conjuntura sócio-econômica e as novas realidades sociais, ele afirma que: *“A Universidade tomou uma posição. E a posição era: um Curso que seja de qualidade, e um Curso é unidade de formação, ou seja, um Curso de Licenciatura comum. É o que a gente chama de Currículo Compartilhado. Bom, estrategicamente, se lançou mão de um outro fator inovador, que foi uma mudança, uma estrutura de Currículo por Programas de Aprendizagem e não disciplinas”.*

A questão da sustentabilidade é reforçada no texto do Projeto das Licenciaturas - DOC B2. Ali, lemos que *“A proposta enfatiza a necessidade de medidas de compartilhamento de cursos, priorizando a racionalização da oferta e a ocupação de vagas para atender aos critérios de sustentabilidade .”.* (DOC B2, p. 18)

Sobre esta nova perspectiva curricular - os Programas de Aprendizagem (PAs) – encontramos, no Projeto das Licenciaturas, o seguinte texto: *“Enquanto a pedagogia tradicional, centrada nos conteúdos, enfatiza o ensino, os PAs focalizam o processo de aprendizagem nas competências que o aluno deve adquirir .”.* (DOC B2, p. 17)

Essa preocupação assinalada vem ao encontro do que prevê a Resolução CNE/CP 01/2002:

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

O COL 1B, ao tratar do mesmo aspecto, evoca a questão da crítica à maneira como as instituições formadoras têm tratado o conhecimento: *“Temos tratado, historicamente de*

maneira, [ . . . ] já consolidada o tratamento de área de conhecimento por especificidade, por disciplinas, ou objetos específicos de olhar, aonde cada um, na sua especialidade é “expert”... Bom, este tratamento linear da estrutura de Currículo tem acarretado danos muito sérios”. Ele chama atenção de que, com esse tipo de currículo, os alunos não conseguem visualizar o que irão encontrar na prática - “a tal da dicotomia teoria e prática” - e enfatiza, também, que esse tipo de estrutura curricular, de estabelecimento de pré-requisitos, amarra o currículo a tal ponto que os alunos não conseguem ir em frente com seu curso.

Com isso, justifica a estrutura curricular construída através dos Programas de Aprendizagem, as quais, segundo ele, poderão dar conta desses problemas.

“Bom, os Programas de Aprendizagem, fundamentalmente, são estruturas curriculares, aonde você tem campos de conhecimento e esses campos de conhecimentos tematizam. São campos temáticos fundamentalmente, eles tematizam, determinado assunto, determinada área. E, que as chamadas Atividades Acadêmicas, e aí são sim semelhantes às disciplinas, mas não são chamadas disciplinas; mas são olhares específicos sobre aquele mesmo objeto. [ . . . ] esses olhares específicos sobre aquele mesmo objeto, devem dialogar em espaços alternativos aonde os alunos consigam de maneira permanente associar, correlacionar com o contexto real do que eles estão estudando. [ . . . ] Então [ . . . ] o grande desafio que a gente tem aqui no Curso de Educação Física, montado por Programa de Aprendizagem é que você consiga tematizar conhecimento de maneira mais contextualizada possível”.

Nesta perspectiva de discutir estruturas curriculares, segundo Krahe (2000), a concepção utilizada por Berstein na caracterização do currículo como coleção é o que está sendo criticado aqui e a construção da nova proposta nos leva a pensar na caracterização feita por aquele autor, quando descreve o currículo de integração, no qual “[ . . . ] os vários conteúdos estão subordinados a uma idéia central, reduzindo o isolamento entre eles, estão agregados num todo mais amplo .”. (DOMINGOS *et al.*, 1986, *apud* KRAHE, 2000, p. 96)

Essa discussão vem ao encontro do texto do DOC B2: “[ . . . ] os cursos de Licenciatura constituem-se como unidades do conjunto institucional e os PAs compõem-se por Atividades Acadêmicas. Definidas as competências gerais, os PAs situam-se dentro de Unidades Temáticas, compreendidas como fios condutores, servindo de baliza para a manutenção da coerência e da unidade do currículo”. (DOC B2, p. 20)

Para melhor compreensão da modalidade dos PAs, julguei importante sistematizar o texto do Projeto das Licenciaturas (DOC B2), quando faz a caracterização desse tipo de estrutura curricular, transformando-o no quadro abaixo.

## Quadro 8.8 - Características dos Programas de Aprendizagem

O Programa de Aprendizagem fundamenta-se em pesquisa ou atitude investigativa.

É organizado a partir da definição de competências.

É organizado e ofertado através de atividades acadêmicas que não se confundem com estratégias de ensino.

Apresenta diferentes durações e níveis de complexidade e concretiza-se em atividades.

Tem sua temporalidade explicitada pelas atividades que o compõem.

Não pode ser considerado como um bloco monolítico. As competências poderão dirigir-se a carreiras específicas e ter caráter obrigatório; poderão, igualmente, propiciar complementação ou diferenciação formativa de modo a capacitar o aluno para o desenvolvimento de saberes e fazeres que qualifiquem a sua prática profissional. Ensino, pesquisa e extensão passam a ser trabalhados de maneira articulada, embora atendam a diferentes finalidades.

Um mesmo PA pode ser ofertado como formação continuada e, nesse caso, suas atividades não terão caráter obrigatório. Podem ser compartilhados, portanto, com diferentes intenções, seja na carreira ou como formação continuada. O que varia nesse caso é a vinculação ou não da oferta a um itinerário de carreira.

As ofertas deverão ocorrer em diferentes períodos e horários letivos.

Fonte: Quadro montado a partir das informações do DOC B, p. 21.

Historicizando, podemos dizer que o processo de mudança curricular da UNI B iniciou com as diretrizes apresentadas pelo novo Planejamento Estratégico, que foi deflagrado em 2003. Para essa tarefa, foi formado um grupo de doze pessoas: três professoras Doutoras em Educação que coordenaram o processo, além de representantes de diversas áreas que, junto com os coordenadores de cursos, construíram o Projeto das Licenciaturas durante o ano de 2003. Segundo o COL 1B, “a tarefa de 2003 era construir um Projeto Político Pedagógico das Licenciaturas”. Em 2004, o projeto com a constituição dos cinco primeiros PAs de todas as licenciaturas estava montado e foi publicado com a data de maio daquele ano (DOC B2), com implantação no segundo semestre do mesmo ano. Sobre esse fato, um entrevistado afirmou:

*“[ . . . ] mas em nome da inovação, pelo que eu tenho aprendido, pelo menos nesse processo, para você criar algo novo você não pode convidar sempre as pessoas que estão é diretamente ligadas às coisas. Porque em tese essas pessoas estariam “embotadas”, na sua visão. É necessário você trazer alguém para o grupo que não é nada da área. Então a UNI B adotou muito isso nos diversos projetos que surgiram em 2003. Então nós tínhamos nos Grupos de Trabalho pessoas que eram de outra área de conhecimento, pessoal da Administração, pessoal da Economia, pessoal do Marketing, [ . . . ], que despontavam na sua*

*área de conhecimento, mas não tinham nenhum trânsito na área da Licenciatura [ . . . ] foram trazer um olhar diferente”. (COL 1B)*

O processo de mudança ocorreu em um ano, tempo curto para uma mudança de paradigma tal qual estava sendo proposto, como afirma o COL 1B:

*“No sentido de tentar justificar é ou entender, quais os fatores que estavam em jogo em 2004, 2003, eu diria, o ano de 2003 foi crucial, porque em 2004 a gente já passou a implementar é então durante o ano de 2003 já tinha essa conjuntura e existia esse desafio, o desafio do próprio Planejamento Estratégico, de uma Licenciatura comum, etc... Não se tinha muito claro o que fazer e como fazer isso. Os PA.s têm esses pressupostos teóricos, só que aí tem, eu diria, um agravante. Uma agravante que foi todo um, um ... as condições reais de você operar esta alteração curricular”.*

Em uma primeira etapa, foram elaborados os cinco primeiros PAs, três compartilhados e dois específicos. Quanto à elaboração, retiramos as orientações do DOC B2: “A prática do planejamento e do desenvolvimento dos PAs será formatada e desenvolvida por equipes de docentes com capacitação e experiência diversificadas [ . . . ]”. (DOC B2, p. 24)

*“Então, como é que a gente começou esse trabalho em 2003? Os primeiros P.A’s. a serem configurados foram os P.A’s compartilhados. E que esses P.A’s compartilhados eram três [ . . . ]. E aí, bom, tirou-se representante de algumas áreas, e que na verdade foi, no meu modo de ver, um dos grandes problemas, porque, tínhamos nove Licenciaturas e cada uma tinha a sua “cara”, a sua especificidade. [ . . . ] Na época, tinha um representante da Biologia falando em nome da Biologia e da Educação Física e na verdade, não tinha qualquer legitimidade, nem da Biologia falar em nome da Educação Física e nem sequer da Educação Física falar em nome da Biologia. Então, essa foi estratégia da representação para formular os primeiros, eu diria, rascunhos do P. A”. (COL 1B)*

A construção desses PAs, segundo os relatos dos entrevistados, foi conturbada, pois aconteceu em um período de tempo muito curto, com pouca apropriação do sentido da mudança proposta. O grupo encarregado de elaborar o processo deparou-se com muitas questões sobre como executar a tarefa de desenvolvimento do novo currículo, sem ter tempo para uma discussão aprofundada.

*“Não tivemos tempo pra fazer esse debate. O debate era [ . . . ] aí esse foi um problema concreto, nós tínhamos muito pouco tempo, nós tínhamos um cronograma é... que era, a grande sensação, e a gente utilizou muito essas figuras de linguagem, nós tivemos que trocar o “pneu com o carro andando”. Nós “trocamos o pneu e com o carro em plena velocidade”. Nós tínhamos que, no final da semana, apresentar o projeto dos P. A’s, porque*

*ele tinha , tinha que entrar na Câmara de Graduação pra ser aprovado no CONSUN, porque [ . . . ] no primeiro semestre de 2004 já teria que estar divulgado para os alunos”. (COL 1B)*

Analisando a questão da dificuldade de adaptações à mudança curricular, encontramos, no texto do próprio projeto das licenciaturas da UNI B, um indicativo dessa preocupação, ao lermos que: “A organização curricular por PAs é uma proposta configurada pela inovação que, sabidamente, poderá merecer adequação ou revisões, a partir das experiências que passarem a ser vivenciadas .”.(DOC B2, p 9)

Os dois PAs específicos foram construídos pelos coordenadores. O coordenador da Educação Física fez essa construção junto com o grupo de professores, realizando reuniões para essa elaboração. Esse professor, em nossa entrevista, retomou a questão do tempo escasso, acarretando a falta de espaço para discussões sobre toda essa mudança de proposta, o que dificultou o gerenciamento do processo.

*“Esses dois Específicos era responsabilidade dos coordenadores, ou seja, então e Educação Física, eu fiquei responsável de junto com os professores do Curso de Educação Física, construímos o PA. É, os dois PA’s que seriam iniciais. E aí, bom o trauma era o mesmo, só que era em outra, em outro território com outras, com outros personagens”. (COL 1B)*

Assim foram constituídos os primeiros Programas de Aprendizagem, sob muita pressão, como uma determinação explícita da reitoria, em um tempo muito curto, o que deixou uma sensação, nos entrevistados, de atropelamento do processo. Confirmamos essa afirmação com as palavras de um dos entrevistados:

*“Nós não sabíamos a “cara” do Curso inteiro, mas já estávamos com o primeiro semestre em franco processo de matrícula. E tendo que, nós coordenadores, explicar para os alunos o que é que era um Currículo por Programas de Aprendizagens, sem a gente mesmo, inclusive ter essa formulação feita entre os próprios Coordenadores. Então foi, eu diria, altamente sui gêneris, ou seja, é, o grande desafio de você se convencer, e eu atribuo isso a uma particularidade minha, quer dizer: eu particularmente, me calquei na Teoria da Desconstrução pra me acalmar, no sentido de dizer o seguinte: “- isto é possível sim. Estamos fazendo sim”. E o que era possível? Eu conseguia, isso eu tinha convicção, eu conseguia responder pra os alunos o quê que era o hoje. O que era o amanhã, era algo que estava em construção e isso eu deixava muito claro para os alunos: era um Currículo em CONSTRUÇÃO”. (COL 1B)*

Nessa perspectiva da construção, durante o primeiro semestre de 2004, houve a divulgação dos cinco primeiros PAs, com as equivalências e normas para as migrações de quem estava no currículo antigo. Do DOC B2, retira-se o seguinte texto sobre a implantação do novo currículo: “Todos os alunos ingressantes em 2004/2, via processo seletivo, cursarão o currículo aqui proposto .”. (DOC B2, p.101) A partir de então, a universidade B passou a atuar com esse currículo compartilhado e unificado entre todas as suas licenciaturas.

Os propósitos apresentados pelos PAs, até aqui evidenciados, vêm ao encontro dos objetivos expostos pelo Parecer CNE/CP 09/2001, que descreve a questão de ser dada uma terminalidade e integralidade às licenciaturas, para que, então, elas tomem configuração própria e não sejam um apêndice do Bacharelado. Além disso, estão em consonância com as propostas de estudiosos do currículo e da formação de professores (Kincheloe (1997), Schön (2000) e outros), que mostram a necessidade de haver uma estrutura curricular que permita a interdisciplinaridade e a transformação do ambiente escolar em um local favorável.

À compreensão profunda da realidade existente (necessária à exploração de outras possibilidades); ao desenvolvimento de novas concepções de conhecimento, ciência e verdade; à aceitação e ao diálogo das diferenças e das culturas não-hegemônicas; à formação de subjetividades multidimensionais comprometidas com a solidariedade e com a construção de democracia. (MOREIRA, 1997, p. 26)

Os demais PAs e o PPP da Educação Física foram elaborados durante o ano de 2004. O PPP foi divulgado sob a data de 2005. O currículo foi organizado totalizando 28 PAs, divididos em três unidades temáticas: Fundamentos, Contextos e Identidades; Formação e Ação Pedagógica; e Atuação Docente (Estágios).

A construção dos demais PAs seguiu a lógica anterior. Os compartilhados foram organizados com grupos de trabalhos que mostravam os resultados, em reunião, para o grande grupo, e os específicos foram montados pelo curso de Educação Física, agora sendo divididos e focados por área de atuação. Pesquisadores das áreas foram selecionados para ser os Líderes de PA, as pessoas responsáveis por gerenciar essa elaboração em consonância com a coordenação de curso. Conforme indica o DOC B2, o líder de PA teria que ser pesquisador ou estar desenvolvendo pesquisa que envolvesse a área de atuação do PA em questão.

A operacionalização da proposta, que integra competências específicas, estratégias de ensino e critérios de avaliação será efetuada pelo professor responsável pela pesquisa que fundamenta o PA, juntamente com o grupo de pesquisa, se houver, e os professores que atuarão em sala de aula. Para o desenvolvimento dos PAs está prevista a articulação entre o corpo de pesquisadores que detenham conhecimentos relacionados às áreas de interesse das Licenciaturas e os demais professores para a concepção, a fundamentação e a formatação das diferentes ofertas que os integram. (DOC B2, p 33)

Ainda sobre os Líderes de PA, os colaboradores afirmam nas entrevistas:

*“Nós temos Programas de Aprendizagem, aonde temos área de conhecimentos, aonde temos líderes de P.A.. Ou seja, cada área, cada campo de conhecimento tem um professor que não é necessariamente o coordenador; ele tem a função de gerenciar o Currículo na sua totalidade. Mas as questões mais específicas, digamos uma área de conhecimento [ . . . ] isso é responsabilidade de um líder de P.A. que é um “expert” nessa área, que pesquisa sobre isso e que tem outros professores que estão trabalhando nisso. Pra ele criar o que? A consonância de trabalho entre os professores [ . . . ]”.* (COL 1B)

*“O requisito básico pra fazer isso (ser líder de PA) é que no primeiro momento o professor fosse doutor, de preferência com vínculo ao PPG, não tendo vínculo ao PPG que fosse no mínimo doutor. Só que daí eles esbarraram já no primeiro problema que nem todos eram doutores, [ . . . ] não tinha doutor suficiente pra fazer isso. Então, eles acabaram aceitando outros professores que não eram doutores, mas que eram considerados expoentes dentro da casa naquela área”.* (COL 2B)

Quando questionei sobre a elaboração do restante do currículo, o COL 1B afirmou que a situação foi difícil como anteriormente, com um prazo um pouco maior, salientando que, depois do primeiro momento de aflição da construção dos primeiros PAs, foi possível repensar alguns itens. Assim:

*“É, essa questão: o sufoco, ou seja, o olho do furacão, o furacão passou. Então, na verdade a gente hoje tem uma situação um tanto de calmaria. Só que é uma calmaria que eu diria que impõe precaução. Porque agora a gente tem a exata possibilidade de perceber a decantação do que a gente construiu”.* (COL 1B)

O COL 1 B acrescentou que o curso de Educação Física acreditou nos pressupostos teóricos dos PAs, embora houvesse críticas à metodologia de elaboração e ao pouco tempo para as mudanças. Segundo ele, foi um dos cursos que mais incorporou os ideais do novo projeto curricular.

*“Fizemos e acreditamos radicalmente nos pressupostos dos PA's, que eram pressupostos de você montar a atividade, não necessariamente dentro daquela estrutura das 60 horas, porque 60 horas é a estrutura clássica de uma disciplina, que começa todo mundo junto, termina todo mundo junto. Ora, numa perspectiva transdisciplinar ou de Programa de Aprendizagem, determinadas abordagens não precisam ter a mesma duração que outras abordagens. Então poderiam ter tempos diferentes”.* (COL 1B)

O texto final do PPP da Educação Física foi feito pelo COL 1B. Esse estudo teve colaboração direta dos líderes de PA e de uma professora Doutora em Educação. A construção do Plano Pedagógico não teve participação discente e ele também foi feito durante

o ano de 2004, sendo publicado em abril de 2005, após haver sido implantado o novo currículo.

*“Essa versão que a gente tem do P.A., do Projeto Político Pedagógico, eu diria não é a última versão, ela é uma versão oficial, mas não necessariamente é a versão de compreensão de todos os professores. É consenso? Não. Ele foi a produção possível e objetiva dentro das circunstâncias reais que tivemos na Educação Física”.* (COL 1B)

A COL 2B, quando questionada sobre o PPP, diz ter conhecimento, porém não participou da sua elaboração, alegando não ser a responsável por isso e, por ser horista, como os demais professores, não tem tempo extra para dedicar à universidade B. Ela reconhece que houve abertura para participação, mas a estrutura da instituição dificultou essa participação e chama atenção para um consenso que havia entre o grupo sobre o PPP:

*“A única coisa que havia, que estava acordado na reunião de colegiado, era que o currículo que está em extinção é um currículo que todos gostavam e que todos consideravam ótimo currículo. Só estava em extinção porque (havia) a exigência da Universidade das licenciaturas terem formato de PA. Então, o que iria se tentar era se manter a mesma linha político pedagógica do currículo anterior. Até essa decisão eu participei, depois disso, bom, agora é escrever o Projeto, os responsáveis que escrevam, ninguém mais participou, eu acho”.* (COL 2B)

Destaco um outro aspecto que se evidenciou na análise das reformas curriculares dos cursos de Educação Física nas duas universidades, na UNI A, de forma menos contundente do que na UNI B. Refere-se à afirmação de que essas mudanças não são estáticas, mas que possibilitam alterações e revisões a qualquer momento.

No caso da UNI B, isso é justificado pela nova metodologia adotada, que gera esse rever constante do andamento do processo. No DOC B 2, encontramos a afirmação de que o grupo encarregado do projeto das licenciaturas tem consciência de que sua tarefa não terminou, mas, “[ . . . ] ao contrário é ponto de partida de um processo que estará em constante atualização [ . . . ]”. (DOC B2, p. 10)

No PPP do Curso de Educação Física da UNI B, também encontramos evidências que nos indicam a preocupação com o estudo constante do processo implantado, bem como o acompanhamento aos docentes e discentes envolvidos nesse processo.

O processo de implantação da reformulação curricular será continuamente acompanhado pela Direção da Unidade de Graduação, através de sua Diretora, de seus Gerentes e, operacionalmente, pela Coordenação do Curso. O acompanhamento da implantação junto a alunos e professores será feito a partir de metodologias que envolvam amostragem desses universos. (DOC B3, p. 17)

A afirmação do documento é corroborada pela fala do entrevistado desta pesquisa. Diz ele:

*“Então em última instância eu diria, que a montagem do Currículo hoje, ela está decantada, está pronta, mas não está concluída, no sentido de estar acabada. Nós estamos agora levantando outras, as poeiras que assentaram, nós agora estamos fazendo questão de: -Como é que é mesmo isso? Para você ter uma idéia hoje a gente tem um tempo mais tranqüilo. Temos reuniões mensais com os líderes dos P.A's”.* (COL 1B)

Ao questionarmos os entrevistados sobre o acompanhamento da implantação do novo currículo, percebemos que existe uma programação para discussões, como o COL 1B afirmou anteriormente. Ele indica, ainda, que o curso de Educação Física está criando demandas que exigem retorno dos idealizadores do Projeto das Licenciaturas.

*“[ . . . ] porque a gente tem percebido já algumas necessidades de ajustes, e isso a gente está sinalizando para os próprios professores que eles não se melindrem em problematizar, em propor reformulações. Não pensar reformulação no sentido assim: “ não tá dando certo a atividade, vamos voltar pra disciplina”, não tem volta! Ou seja: não tem como pensar em voltar como era a atividade anteriormente, a disciplina anteriormente, não. [ . . . ]”.* (COL 1B)

*“É um Projeto Político Pedagógico que está ainda em plena discussão para a gente. Para vocês terem uma idéia, nas reuniões mensais dos líderes que a gente tem tido, um dos pontos de pauta, aliás, a pauta inicial desse semestre foi Projeto Político Pedagógico, ou seja, retomamos aqui com todos os líderes o que era um Projeto Político Pedagógico . E o Projeto Político Pedagógico foi exatamente o que foi puxando algumas demandas, por exemplo, essa chamada da Professora ( uma das Doutoradas Coordenadora do Projeto das Licenciaturas) foi oriunda do que estava escrito no Projeto Político Pedagógico. Uma outra que está demandada para o próximo semestre é a necessidade de capacitação metodológica dos professores para lidar com esse P.A.; porque o P.A, ele não é a mesma estrutura de lidar com o conhecimento que o professor estava acostumado na disciplina”.* (COL 1B)

Ainda na perspectiva da implantação, sobre as reuniões proporcionadas pela coordenação da Educação Física e como líder de PA, a COL 2B informa:

*“[ . . . ] ele (COL 1B) já marcou várias reuniões com os líderes de PA, que seriam os professores responsáveis por cada área de conhecimento, pra se trabalhar em cima disso aí. Então essas reuniões [ . . . ] a gente leva o texto pra trabalhar junto [ . . . ], mas assim... e também agora para janeiro está agendada uma reunião do colegiado para discussão do Projeto Político Pedagógico”.* (COL 2B)

E segue afirmando que:

*“Com a coordenação do curso nós tivemos esse semestre que passou [ . . . ] uma média de uma reunião por mês, os líderes com o coordenador”.* (COL 2B)

Apesar de toda essa preocupação expressa pelos documentos, bem como pelo testemunho do coordenador de curso, não foi esse o mesmo sentimento encontrado nos professores entrevistados, como exemplificamos através das citações retiradas das entrevistas.

*“Bem, foi uma mudança de cima pra baixo, totalmente imposta e autoritária, onde simplesmente se disse: a partir de agora o paradigma é outro vamos ser PA’s. E aí ninguém sabia o que é PA.”.* (COL 2B)

*“Na verdade, na minha opinião pessoal, ninguém sabe até hoje, [ . . . ]”.* (COL 2B)

*“Quando esse processo de mudança começou aqui a sensação que eu tive é de que o Curso de Educação Física ia ser desmantelado. E, os pedaços dele iriam adornar uma árvore de Natal que ia ser ditada pelo pessoal do Centro 1. O pessoal do Centro 1 é das Ciências Humanas, então esse pessoal deu a estrutura principal, e as cadeiras da Educação Física passaram assim a ser bolinhas de Natal, adornos neste cerne do licenciado. Esse sujeito, que é um sujeito assim... genérico, ele é um licenciado e aí ele tem alguns conhecimentos e assim, curiosidades acerca da área da Educação Física”.* (COL 3B)

Críticas acentuadas às mudanças realizadas no currículo foram feitas pelo COL 3B. Ele as julgou como falta de consideração com o currículo que estava ativo, pois, afirmou, foi um currículo estudado por todos (do curso de Educação Física) e que levou em torno de dois anos para ser elaborado. Segundo ele, a sensação deixada por esse atual é de que

*“[ . . . ] isso foi atropelado assim de uma forma, ‘tem que ser em um ano, tem que ser pra já, as reuniões não sei o que, tem que decidir, tem que fechar!’ [ . . . ] E como foi esse atropelo, muitas das coisas foram depositas de cima pra baixo”.* (COL 3B)

Reporto-me, neste momento, a Tardif (2002), quando aborda os saberes dos professores e a forma com que são tratados pelas instituições formadoras. Esse autor apresenta uma discussão coerente com a reclamação apresentada pelo COL 3 B, que indica não ter sido ouvido para essa atual mudança curricular. Tardif (2002) reforça a questão já abordada por Kincheloe (1997), perguntando sobre quem é que define o que deve ser ensinado aos futuros docentes. O fato de que os professores que atuam formando esses profissionais não são ouvidos sobre as suas experiência formadoras é assim enfatizado:

Os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação [ . . . ]. Se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão”.

(TARDIF, 2002, p. 243)

O COL 3B ainda afirma que o maior problema enfrentado foi a maneira “totalmente autoritária” com que foram feitas as mudanças e o tempo curto em que tudo ocorreu:

*“Os Programas de Aprendizagem eu acho o seguinte: eu acho que a idéia dos Programas de Aprendizagem é uma idéia muito boa. Ela chegou muito depressa. Nos pegou muito de surpresa. Então isso gerou essa resistência e na prática não está acontecendo como talvez tenha sido idealizado por eles. É aquela história assim: se tu não me chamas para o projeto, eu não vou defender um projeto que não é meu!”* (COL 3B)

Tal afirmação é corroborada pela outra entrevista, quando lemos que:

*“Foi uma falha bastante grande no sentido como foi imposto e tinha que ser de um semestre pro outro, não tinha tempo para se trabalhar com a comunidade toda isso, [ . . . ] então essa foi a ... a falha, e aí agora o barco está andando, os cursos estão ocorrendo, os PAs estão ocorrendo e todas as deficiências estão surgindo, [ . . . ] porque na verdade ninguém tinha embasamento para aquilo”.* (COL 2B)

Voltando a comparar as informações coletadas, afirmo que a situação que envolve o processo de mudança na universidade B não foi muito diferente do que ocorreu na UNI A. Aconteceu também em pouco tempo, ficando evidente a opção da universidade em adotar um novo desenho curricular, sem apresentar preocupações em profundidade com o corpo docente, que seria o encarregado de implantar, efetivamente, nas salas de aula, as mudanças propostas.

Nessa perspectiva, Hargreaves *et al.* (2002, p. 124) ressalta que é ilusão e presunção administrativa e legislativa pensar que “[ . . . ] a reforma pode ser imposta sobre os professores sem nenhuma consideração com seus valores ou com a inclusão de sua voz.”. Isso se evidencia no depoimento do COL 3B:

*“Se tu não me chamas para o projeto, eu não vou defender um projeto que não é meu! [ . . . ] Mas eu preciso do seguinte: que o professor concorde com isso. Por quê? Se não ele vai sabotar o projeto. Ah. Então eu acho que assim [ . . . ] da maneira como foi feito, a idéia periga não funcionar direito porque não houve uma conquista interna das pessoas. Então vendo agora, o problema principal é assim, é pegar o novo que não é teu, e te apropriar dele. E aí tudo que tu não tens condições de fazer, tu pões a culpa não em ti, mas tu pões a culpa no projeto, “esse projeto não vale nada!” (COL 3B)*

Para a análise que exponho neste momento, é importante evocar, mais uma vez, o autor supracitado:

Esse tipo de mudança não ocorre ‘por osmose’, por ordem administrativa ou por pura vontade e determinação. O sucesso na implementação requer oportunidades de esclarecimentos de iniciativas de políticas e de entendimento das reformas. [ . . . ] Todo esse trabalho exaustivo requer um aprendizado deliberado e contínuo dos professores. (HARGREAVES *et al.*, 2002, p. 128.)

O que ficou evidente nos processos que estamos analisando de reformas curriculares em licenciaturas de Educação Física é que não houve essa apropriação por parte dos professores. Eles até admitem que o princípio dos Programas de Aprendizagem, na UNI B, podem ser interessantes, todavia a maneira com que foi implantada a reforma proposta dificultou o esclarecimento e a apropriação da mesma pelo corpo docente.

Após haver apresentado como se desenvolveu o processo de mudança curricular nas duas universidades, passo a trabalhar com a ligação dos indícios encontrados sobre a concepção de formação de professores, conforme evidenciada pelos entrevistados.

## 5.4 TERCEIRA CATEGORIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### 5.4.1 Princípios Orientadores Para Reforma: Indícios Encontrados

As evidências que levantei sobre a concepção de formação de professores, a qual

perpassa pelos dois processos de reforma curricular em questão nesta pesquisa, serão apresentadas nesta categoria. Aqui retomo a estrutura que utilizei na exposição do apoio teórico adotado no início desta escrita. Relembrando a estrutura: os três princípios apresentados pela Parecer CNE/CP 09/2001 – Formação por competência; Coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; Pesquisa como elemento formador – e o item Professor Reflexivo.

A existência de indícios que nos levam a perceber que os três princípios apresentados estão embutidos nas concepções adotadas nos dois processos de reforma são apontados pelas evidências desta pesquisa. Os princípios, na legislação, sobre a formação de professores recorrem ao argumento da necessidade de formar um professor que possa dar conta da formação de um contexto amplo, de um docente que se preocupe com a sociedade em sua volta e que, potencialmente, possa mudá-la.

Nesse contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 09)

A necessidade de equilíbrio entre os conteúdos abordados nos cursos de licenciatura, para que esta deixe de ser um apêndice do bacharelado, igualmente se encontra nos princípios elegidos pela legislação para orientar a reforma curricular. Portanto, busca-se estabelecer um “[ . . . ] equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua adequação à situação pedagógica .”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p.16)

Nessa perspectiva, foi possível constatar, na fala dos entrevistados, que houve aumento da carga horária das disciplinas pedagógicas. Na UNI A, esse fato foi visto de maneira positiva, com o aumento da carga horária das vivências pedagógicas (estágios curriculares) como as maiores alterações do novo currículo. Como afirma o COL 2A, falando a respeito desta carga horária: *“Com disciplinas que são ministradas lá pelos professores da Educação. E é uma carga muitíssimo maior do que a carga que tinha anteriormente”*. E quanto ao aumento da carga de estágios, a COL 3A disse: *“A grande mudança foi, triplicou o número de horas de estágio”*.

O aumento das prioridades pedagógicas foi um dos motivos de desacomodação para os COL 2B e COL 3B , pois, para aumentar a carga horária da área pedagógica, foi necessário o decréscimo da área biológica. Isso, na visão dos entrevistados, fará com que se forme um licenciado mais superficial em termos de conteúdo específico.

Abaixo, segue a transcrição das opiniões apresentadas nas entrevistas, reforçando o que foi afirmado acima.

*“Então nós sentimos em determinado momento as disciplinas da Sociologia, da Fisiologia, da Antropologia, essas disciplinas da área mais humana em algum momento elas comprimiriam a área Biológica. Porque a área Biológica imperava, tinha uma hegemonia completa. Então o quê que aconteceu agora, elas abocanharam, eles estreitaram espaço. Só que a idéia que eu tinha não era essa. Era aumentar elas sem restringir aquilo. Agora eu acho que tinha que aumentar a carga horária, tinha que aumentar a carga horária pra comportar tanto as humanas sem cair a qualidade das biológicas. E o que se fez foi o contrario: se reduziu a carga horária. O licenciado é um cara que não precisa saber muita coisa, mas esse cara é o cara que forma as pessoas, tchê!”*. (COL 2B)

*“Até ficar com o mínimo é uma coisa, mas aí transformar este mínimo com uma ênfase extremamente grande... tu acaba privilegiando a formação pedagógica, entende, que tu tá formando um licenciado, que trabalha na escola... eu entendo tudo isso mas daqui a pouco é capaz do cara ir lá dar aula de matemática e não saber fazer uma conta de dividir. [ . . . ] É, então, é muito triste assim mas não tem o que fazer. Tu tá numa instituição privada que toma uma decisão administrativa, foi administrativa, então tu tem que adequar o pedagógico ao administrativo”*. (COL 3B)

O discurso dos colaboradores revela dois aspectos: o primeiro diz respeito à análise de quanto deve ser ocupado da carga horária de um currículo com disciplinas específicas e quanto deve ser ocupado com disciplinas pedagógicas. O segundo aspecto é a questão da instituição pública bem como da privada apresentarem a preocupação de gerar um currículo capaz de responder às exigências de um mercado de trabalho competitivo.

Na perspectiva acima, em recente edição do Jornal Extra Classe, encontramos um encarte especial sobre o ensino superior - Caderno Especial da Educação Superior Vol. 1. Esse encarte sinaliza justamente o crescimento desenfreado do setor de ofertas de educação superior e suas conseqüências para a qualidade do ensino, que, segundo a publicação, ocorre devido à liberação provocada pela globalização e às mudanças da LDB.

A principal característica dessa ampliação é que, além de ser marcada pela criação de novos estabelecimentos do terceiro grau e de novos cursos, veio acompanhada da avalanche de pequenas instituições, [ . . . ] O aumento exponencial dos cursos de graduação mostra a voracidade com que os investidores entram no setor. (ROSA, 2006, p.i)

Segundo Zabalza (2004), a universidade de um bem cultural passou a ser um bem econômico. “De lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao

maior número possível de cidadãos [ . . . ]” (ZABALZA , 2004, p. 25) que possam pagar por seu aprimoramento. Frente à situação imposta pela concorrência de mercado, a universidade particular não pode se permitir dispensar alunos, ela é obrigada, então, a seguir as regras do mesmo mercado. Mesmo que isso represente uma possível queda na qualidade dos cursos, que é o fato apontado pelos colaboradores desta pesquisa, quando falam em atender a carga horária mínima do currículo.

*“[ . . . ] mesmo quando é pra trabalhar com competência eu tenho conteúdos mínimos a serem desenvolvidos e eu preciso de um tempo mínimo pro desenvolvimento de determinados conteúdos e aí a culpa não é mais da UNI B , não é mais do PA, mas daí a culpa passa a ser das novas diretrizes, do MEC, onde os cursos de licenciatura foram reduzidos a uma carga horária muito pequena, aí sim a UNI B fez a opção de, se há licenciatura, privilegiamos a área pedagógica, então a área pedagógica tem uma carga horária gigantesca e sobrou uma carga horária minúscula pra todo o resto que não seja o pedagógico”.* (COL 3B)

Quanto ao primeiro aspecto, da quantidade de horas de uma ou de outra especificidade, seja das matérias pedagógicas, seja das específicas, voltamos à legislação brasileira que propõe as mudanças curriculares justamente para que se procure obter um equilíbrio entre as duas áreas.

As questões a serem enfrentadas na formação são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 16)

Uma disciplina pode, dentro do currículo, parecer ser mais importante do que outra, dependendo do tempo a ela atribuída, afirma Krahe, utilizando a teoria de Bernstein. Assim lemos: “Podemos estabelecer, a grosso modo, o estatuto de valor de determinada disciplina dentro do currículo em função do tempo que recebe e de sua categorização como obrigatória ou opcional .”. (KRAHE, 2000, p. 95)

Confrontando com o material das entrevistas, aqui nos parece que a preocupação dos colaboradores é real e cultural, por isso eles se sentiram prejudicados diretamente e até menosprezados. Nessa perspectiva, Zabalza chama a atenção para o fato de que as mudanças impostas às universidades estão forçando o corpo docente a rever seus enfoques, mas sinaliza que “[ . . . ] naturalmente não é um trabalho fácil; ao contrário disso, exige uma reconstrução do perfil habitual dos professores universitários.”. (ZABALZA , 2004, p. 31)

Quanto ao conteúdo a ser desenvolvido nos currículos das licenciaturas, é necessário ficarmos atentos ao que nos aponta o Parecer CNE/CP 09/2001 no que se refere ao Princípio da Simetria Invertida, quando expõe o que se espera da concepção de conteúdos para compor o currículo de formação docente.

Os conteúdos definidos para um currículo de formação profissional e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências. No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p.22)

Podemos aprender, então, que nas diretrizes para formação de professores existe a indicação para a elaboração de um currículo preocupado com as competências necessárias para a formação docente. A ênfase é na competência e não mais no conteúdo estático; o professor além de “saber” deverá “saber fazer” (indicativos do Parecer CNE/CP 09/2001).

A educação deste “[ . . . ] professor pós-moderno/professor reflexivo [ . . . ]” é enfatizada por Kincheloe (1997, p. 225), que chama a atenção para como a questão do desenvolvimento de atitudes reflexivas no ensino pode facilmente ser transformada em uma lógica tecnicista na qual “[ . . . ] a reflexão do professor torna-se pouco mais do que uma habilidade a ser aprendida como uma parte de uma bateria mais larga de competências [ . . . ]”. (KINCHELOE, 1997, p. 226) Nesse sentido, o autor continua sua exposição dizendo que, para a formação do professor reflexivo, temos que atentar para um currículo dinâmico, que quebre a lógica tecnicista e provoque a conscientização desse professor para o compromisso político de educar.

A formação consciente, despregada do desenvolvimento puramente conteudista, é apontada por diversos estudiosos sobre formação de professores. Mas eles alertam para que tomemos cuidado com os exageros do modismo, dizendo agora que tudo é desenvolvimento de competências.<sup>11</sup>

Quanto a este aspecto, o desenvolvimento de competências e a preocupação com uma formação docente mais perceptiva do contexto educativo, encontramos evidências nos discursos dos entrevistados de licenciatura em Educação Física em ambas as universidades:

*“Ele (o professor) tem que pensar sobre a questão da Educação, e não só sobre a questão do desporto incluído dentro da escola. Ele tem que ter, como ponto de vista, num*

---

<sup>11</sup> Alguns dos autores referidos: Kincheloe (1997), Schön (2000), Nóvoa (1995), Tardif (2002).

*primeiro lugar, que ele é um educador e que ele faz uma função tão importante quanto os outros, independente da questão de conteúdos que ele está trabalhando. E não basta ir pra escola, tem que saber qual é o projeto pedagógico que ele está inserido, quais são os objetivos da escola, qual é a população que ele está trabalhando”. (COL 2A)*

*“Eu acho que ela (nova proposta curricular) tem uma série de novas competências e conhecimentos e características que no meu ponto de vista vão formar **um bom professor**, tanto é que essas alterações são da Faculdade de Educação que eu acho que elas são interessantes. Se estão funcionando ou não, aí eu acho que tem que ser avaliado, mas a concepção me parece ser uma concepção adequada. Então eu diria que acho que esse curso de licenciatura, ele teve em parte pra atender essa nova legislação”. (COL 1A)*

*“Nós temos um Currículo montado por Programa de Aprendizagem, mas que o cerne dele, o grande desafio é a formação de competências. [ . . . ] aliás o que efetivamente me estimula é pensar que esse novo Currículo é dinâmico, ele é vivo”. (COL 1B)*

*“O ponto positivo dos PAs na minha opinião, é trabalhar o conteúdo de forma integrada e avaliar a competência. Então agora uma disciplina não poderia mais se bastar, ela teria que ter interligação necessária com outras que fazem parte daquela área de conhecimento, que um PA representa uma área de conhecimento [ . . . ]”. (COL 3B)*

O que retomamos, neste momento, é o alerta, expressado acima por Kincheloe, sobre a preocupação em conseguir escapar da lógica tecnicista, pois notamos, nos colaboradores, insegurança ao lidar com o novo currículo. Alguns expressaram dificuldades, como já descrevemos: na UNI B, existe dificuldade em lidar com o conceito de PA; e na UNI A, a dificuldade de realizar trocas entre os departamentos e as disciplinas para a discussão das novas propostas.

Uma das questões que ficou evidente como dificuldade, corroborada pelos teóricos da área e sinalizada como necessária para a criação de um ambiente propício à educação de um docente reflexivo, diz respeito às possibilidades de trocas, diálogo entre disciplinas e campos educacionais. Essas trocas não existiam antes do novo currículo; existiram muito precariamente durante a formulação do novo (como já demonstramos ao descrever o processo em cada universidade) e ficou sinalizada a existência de um pequeno planejamento na atualidade das duas universidades, depois de implantadas as reformas. Planejamento esse que aparece no discurso dos encarregados e na esperança dos demais. Foi possível perceber, na fala dos professores, que seriam necessárias essas trocas para que fossem compreendidas as intenções das mudanças curriculares a eles impostas.

Na UNI A, quanto às trocas que aconteciam no currículo antigo, apresenta-se a necessidade do que o COL 2A chama de interdisciplinaridade e a perspectiva para o novo currículo. Esse fato se evidencia diversas vezes durante a entrevista, como exponho abaixo.

*“[ . . . ] o currículo, ele também não tinha uma interdisciplinaridade, eram disciplinas isoladas. Aí vamos dizer assim, ele continua muito nessa perspectiva, né. Mas essa mudança que a gente já fez agora, quer dizer, algumas decisões que a gente tomou e colocou no plano pedagógico, mas pelo menos no plano nós estamos prevendo que haja”.*  
(COL 2A)

*“Não. Nós não temos. Uma coisa que eu, eu venho falando, seria necessário, a COMGRAD começou o ano fazendo essas reuniões, uma aquecida. Mas acho que a intenção, a lógica é retomar esse tipo de discussão. Isso é importante. E a outra questão é que a gente tem que criar espaços em que isso aconteça. Em um momento a gente tem que tomar a decisão, de ‘cima pra baixo’ e dizer: agora nós vamos nos reunir, e vamos discutir isso”.*  
(COL 2A)

*“Essa interdisciplinaridade, ela tem que... ela tem que acontecer, né? De uma forma ou de outra. Bom, é alguns professores, eu sei que fazem, que começando, se dando conta disso, que começando a dizer assim: o quê que tu trabalha, porque depois eu preciso falar sobre isso?”* (COL 2A)

A interdisciplinaridade foi um movimento, segundo Gadotti (1995), que veio em resposta à fragmentação causada por uma epistemologia de cunho positivista, que teria separado as ciências em muitos ramos e, então, esta interdisciplinariedade poderia fornecer um espaço para diálogo, trocas de idéias entre elas.

A interdisciplinaridade visa a garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. Seria preciso uma atitude, isto é, postura interdisciplinar. Atitude de busca, envolvimento, compromisso, reciprocidade diante do conhecimento. (GADOTTI, 1995, p. 2)

A teoria que envolve o conceito de interdisciplinaridade é tão complexa como a palavra que a denomina. Ao buscar subsídios para discutir esses aspectos levantados pelos colaboradores, encontrei discussões diversas sobre o cunho da validade da interdisciplinaridade e de seus usos pelas diversas vertentes da educação.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Como não é foco desta dissertação discutir a interdisciplinaridade, utilizei, para este momento, a síntese necessária para embasar a discussão. Para maior detalhamento desse conceito, ler Veiga-Neto (1997), com críticas à aplicação do conceito, e Ivani Fazenda (1995) para revisão histórica do conceito no Brasil.

Veiga-Neto (1997) chama esse conceito de movimento pedagógico, dizendo que é exagerada a importância que se deu a esse termo, tanto que virou modismo o seu uso no campo pedagógico. Sugere que o uso do termo interdisciplinaridade, nos discursos sobre currículo e nos estudos sobre ele, parece conferir maior legitimidade a seus locutores.

Esse autor acrescenta que, mesmo tendo sido muito usado para justificar mudanças e alterações importantes no discurso curricular, não quer dizer que necessariamente tenha produzido resultados significativos na atuação pedagógica. “Muito frequentemente, a um discurso pedagógico forte e de ampla circulação não correspondem ações educacionais de mesma intensidade e na mesma direção [ . . . ]”. (VEIGA-NETO, 1997, p. 65)

Os indícios, apontados até o momento, revelam-nos que o uso dado à palavra interdisciplinaridade ocorreu entre os entrevistados, conforme o apontado por Veiga-Neto (1997) - um modismo que, quando usado, parece conferir legitimidade a quem o utiliza. Digo isso, pois os colaboradores não deram indicativos do uso mais aprofundado do conceito de interdisciplinaridade nas ações relatadas.

O discurso dos colaboradores, quando falam das trocas, vai mais ao encontro do que sugere Krahe, quando expõe a preocupação expressa por Stenhouse (1988, *apud* KRAHE, 2000) quanto ao desenvolvimento efetivo de um currículo de qualidade, em que o professor deverá ter uma atitude investigativa, afirmando que isso não é possível enquanto o docente considerar sua disciplina isoladamente das outras. O autor mencionado afirma, ainda, a necessidade dos professores de se intercomunicar, possuírem vocabulário comum de conceitos e sintaxe teórica, e, quando necessário, de criar novos conceitos. “O poder do professor isolado é limitado, a base de apoio é a escola, e, em educação a comunidade organizada é básica.” (KRAHE, 2000, p. 93)

Ainda falando das trocas necessárias a um currículo mais abrangente, o COL 1A enfatiza um movimento na tentativa de aproximação entre as áreas:

*“Não, eu acho assim, ó, a troca mesmo não existe, no meu ponto de vista, mas há tentativas. Eu diria que ela é muito... não é o suficiente, nós precisaríamos de uma forma muito mais intensa isso, e não só com a Educação, me parece, com outros, com os outros cursos também porque nós temos disciplinas que tem da Filosofia, da Sociologia, né, da Anatomia, Fisiologia, então tem vários departamentos que contribuem”*. (COL 1A)

Uma perspectiva diversa da questão das trocas é apresentada tanto por COL 3A quanto por COL 4A, as quais sinalizam que quem faz essa troca são os próprios alunos, pois eles estão fazendo a trajetória nos demais campos educacionais que o curso exige. Porém alertam que, por sua vez, os professores a fazem conforme a sua disponibilidade e vontade. Não

existe, segundo as entrevistas, nenhuma preocupação institucional do curso para que isso aconteça.

*“Eu acho que isso acontece mais por acaso, isso acontece por uma disponibilidade do docente, do professor aqui da ESEF, do que por uma garantia que isso vai acontecer. Às vezes o aluno consegue nesses projetos fazer ele a ligação, esse trânsito. Mas eu diria dentro, eu vejo isso mais realmente como uma vontade, uma realização do professor”.* (COL 3A)

Respondendo à pergunta que fiz acerca da preocupação do curso em fazer a ligação entre as disciplinas de formação específica e as pedagógicas, a informação recebida da COL 4A foi a que segue:

*“Nenhuma. Que eu saiba nenhuma. Por exemplo, como eu estou na Comissão de Graduação eu sei as disciplinas que eles fazem lá, eu procuro me informar dos conteúdos através mesmo dos próprios alunos, por exemplo: ‘-Professora, nós estamos discutindo a Teoria Crítica da Educação’. Eu disse: ‘-Ótimo então, eu vou mostrar pra vocês como que a Educação Física, como que isso refletiu na Educação Física’. Mas assim, eu tenho, informações muito escassas. Por quê? Porque é através de um texto que eles trazem. Os alunos que acabam, também porque eu fico tentando buscar. Porque a gente não tem contato nenhum e não se tem nenhuma iniciativa que promova esse tipo de coisa”.*

No momento em que falamos de um currículo amplo, formador de um professor preparado para o compromisso político de ensinar (KINCHELOE, 1997), não podemos imaginar que isso irá ocorrer sem que o corpo docente de um curso possa conversar e realizar as trocas de informações e interpretações necessárias a uma educação que seja preocupada com o todo do ato de ensinar. Como um corpo docente formador de professores vai ter condições de realizar a formação de um profissional reflexivo e crítico de sua atuação, se este mesmo corpo docente formador não tem oportunidades de discutir, compartilhadamente, o conjunto de suas ações, o que está fazendo/ acontecendo dentro das salas de aula?

A necessidade de diálogo entre os profissionais da educação, para que efetivamente haja a mudança de atitude por parte dos educadores como fato de extrema importância ao sucesso de uma educação mais ampla, é abordada por Hargreaves *et al.* (2002), que afirma que, para a implementação de uma mudança curricular, todos, desde o administrador, coordenador, professor, até o aluno, precisam estar envolvidos no processo que leve à mudança.

Afirmar, como fez Fullan (1991), que a mudança é um processo e não um evento, é reconhecer que a que tem características positivas envolve um aprendizado contínuo e, portanto sempre tem um elemento intelectual. O tempo que é dedicado ao

planejamento e a reflexão, e as oportunidades para fazê-lo com os colegas e com outras pessoas são elementos de apoio essenciais para um processo de mudança bem sucedido. (HARGREAVES *et al.*, 2002, p. 116)

Na teoria que nos dá sustentação, vemos a sinalização da importância de haver o envolvimento do professor em uma reforma educacional. É apontada a preocupação com a apropriação das mudanças, porque são eles, prioritariamente professores e alunos, efetivamente que as realizarão dentro da sala de aula. E, para que o professor possa se apropriar do sentido da mudança, não basta conhecer e estar a par das propostas de modificações, mas, sim, participar e auxiliar na construção do que é preciso mudar. Cito Hargreaves *et al.*, que afirma:

Intelectualmente, os professores devem ser capazes de descobrir ou de entender o que cada mudança específica significa. Para que eles a realizem, ela deve ter clareza suficiente, e não ser tão complexa, vaga ou incoerente, a ponto de desafiar o mínimo de entendimento. Os professores devem ser sensíveis para perceber as razões para mudar, para captar sua essência e para se convencer de que ela é factível e irá beneficiar os estudantes (FULLAN, 1991). Essas razões devem estar explícitas na política educacional, e os professores devem ter tempo e oportunidade para entendê-las individual ou coletivamente. (HARGREAVES *et al.*, 2002, p. 116)

É instigante e preocupante contrapor a realidade dos fatos que ocorreram nas trajetórias das mudanças curriculares de licenciaturas nessas duas universidades em análise com o que os pesquisadores e teóricos alertam que deveria acontecer. Afirmamos a preocupação, pois os dados que levantamos indicam que há contrariedade entre a teoria exposta pelos estudiosos lidos até este momento e o que aconteceu nas universidades em termos de reforma curricular. Essa disparidade claramente denota a não-apropriação, por parte dos professores, em relação à nova proposta curricular, como já apontaram claramente os entrevistados.

Repetindo a transcrição das idéias do COL 2B, vemos que vai além, enfatizando não só a falta de compromisso do professor que não se sente partícipe da formulação de uma proposta inovadora, como inclusive uma atitude que qualifica de “sabotagem” à proposta nova:

*“Se tu não me chama para o projeto, eu não vou defender um projeto que não é meu! [...] Mas eu preciso do seguinte: que o professor concorde com isso. Por quê? Se não ele vai sabotar o projeto. Ah. Então eu acho que assim que, que da maneira como foi feito, a idéia periga não funcionar direito porque não houve uma conquista interna das pessoas. Então vendo agora, o problema principal é assim, é pegar o novo que não é teu, e te apropriar dele. E aí tudo que tu não tens condições de fazer, tu pões a culpa não em ti, mas tu pões a culpa no projeto, “esse projeto não vale nada!”.* (COL 2B)

Até este momento, identificamos indícios da preocupação com dois dos princípios citados pelas Diretrizes Nacionais para a formação de professores conforme o Parecer CNE/CP 09/2001. São eles: a Formação por competência e a Coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. Na descrição desse segundo princípio, encontramos os conceitos teóricos de simetria invertida, concepção de aprendizagem, concepção de conteúdos bem como concepção de avaliação.

Assim, analisando a fala dos colaboradores entrevistados para esta dissertação, foi possível identificar o quanto o professor tem o sentimento empírico de que é necessário preservar e proporcionar a vivência desses conceitos, acima citados, na prática da sala de aula de formação de professores.

Entendemos que podemos exemplificar e retomar alguns deles na fala, ainda que não muito explícita, de COL 4A. Disse ela: *“Tentei dar uma importância pra disciplina de Prática de Ensino porque de fato os alunos iam sair dali e ter que dar aulas, iam ser professores e eles durante o curso não tinham experiência nenhuma”*. Refere-se a uma experiência que teve em outra universidade, que não as em questão nesta dissertação, mas que nos faz perceber a sua preocupação com o fato de que os alunos não tinham vivência de sala de aula. Essa realidade é igualmente criticada, pela entrevistada, como lacuna de sua própria formação:

*“Na minha formação eu tive isso, você não tinha isso, então quando a gente sai... Tu tá formado em Educação Física, mas eu não sei dar aulas, eu me lembro assim, puxa vida, fiquei três anos estudando e não sei dar aula!”*. (COL 4A)

Deduzimos, desse exemplo, que COL 4A, como professora de licenciatura, tem a preocupação de proporcionar experiências diferentes a seus alunos daquelas que viveu, para que eles possam se sentir mais seguros em sua formação.

Foi possível inferir que ela supõe que essa sua consciência advém da experiência como aluna que teve *“modelos bons de professores”* que, inclusive, fizeram com que ela tivesse noção de que, apesar de ser uma atleta de vôlei, essa experiência não a qualificava para a docência, não era suficiente para ensinar. A esse respeito, ela afirmou que:

*“[ . . . ] eu tinha noção que dar aulas não é reproduzir o que tu fazes, o que seria tu... ah tu tira de letra uma aula de voleibol,... sou atleta de voleibol há muitos anos, só que são coisas completamente diferentes”*. (COL 4A)

Na preocupação expressada por essa colaboradora, encontramos aspectos, abordados por Tardif (2002), de que o saber do professor se constrói não só cognitivamente mas também nas experiências vividas na sala de aula enquanto aluno e depois enquanto professor, bem

como na experiência de vida familiar, social e cultural.

[ . . . ] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída [ . . . ]. (TARDIF, 2002, p. 108)

Dentro da coerência de formação oferecida ao futuro docente e a prática que dele se espera, encontramos, no Parecer CNE/CP 09/2001, a afirmação de que, se queremos que o futuro professor tenha compromisso com sua prática, conceito esse apregoado por vários autores, entre eles Kincheloe (1997), que já citamos, “[ . . . ] é fundamental que os formadores também assumam esse compromisso em relação aos futuros professores”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 31)

Uma limitação das reformas estudadas que analisamos deve-se ao fato de não proporcionarem a discussão necessária, para que houvesse, por parte dos professores, uma mudança de atitude, de tal forma que esses formadores de professores pudessem analisar e entender as suas práticas e pensar o que destas poderia ter continuidade e o que deveria ser mudado.

Reafirmamos o que está escrito no Parecer 09, que ilumina as reformas curriculares brasileiras das licenciaturas. É preciso que os professores “[ . . . ] sejam desafiados por situações problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experienciar e ousar agir a partir dos conhecimentos que possuem.”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p.31) Esse é o princípio do ato de reflexão, analisado por Schön (1995) ao descrever que é necessário que o professor se surpreenda com seu aluno e admita suas limitações, só assim ele será capaz de refletir sobre sua prática.

Um princípio que se encontra presente nos Planos Políticos Pedagógicos das instituições analisadas, quando descrevem suas determinações, e do fato de exigirem a elaboração de um trabalho de conclusão de curso é reflexo da Diretriz brasileira para a formação de professores, quando salienta a importância da pesquisa para a formação do futuro docente.

Esse conceito prega que o ato de ensinar requer, do professor, uma habilidade de improvisação extraordinária e confere à pesquisa a responsabilidade dessa formação, pois, através do conhecimento de técnicas e metodologias de pesquisa ele pode “[ . . . ] lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais

.". (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 34) Contudo, esse importante aspecto não foi evidenciado nas falas dos entrevistados.

#### **5.4.2 Vestígios do Professor Reflexivo**

Esta subcategoria, Vestígios do Professor Reflexivo, foi sendo tecida desde o momento em que analisei os primeiros documentos a que tive acesso nas universidades em estudo, quando, então, organizei os primeiros pontos; depois, com a análise das falas, foi possível completar aqueles pontos e tecer a trama que se segue.

Chamei de vestígios, pois não ficou claro e explícito este conceito de Professor Reflexivo, nem nas falas dos entrevistados e nem nos documentos analisados, nos quais esse conceito fica implícito. É possível supor a presença desse embasamento dando suporte à amarração da estrutura feita nos currículos propostos.

Já na legislação educacional brasileira, fica clara a aceitação do conceito de ação-reflexão-ação, fundamento dessa categoria de professor, como embasamento metodológico esperado dos currículos formadores de professores. Relembrando o texto do Art. 5º da Resolução CNE/CP 01/2002, Parágrafo Único: “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situação-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p. 3)

Assim, encontramos nos documentos, tanto na UNI A como na UNI B, indicativos do conceito de professor reflexivo nos textos que embasaram as mudanças curriculares dessas universidades. Em seus projetos de Licenciatura, DOC A5 e DOC B2, bem como no Plano Político Pedagógico dos cursos de Educação Física, DOC A1 e DOC B3, encontramos termos e conceitos que nos sugerem este ato de ação-reflexão-ação, o qual já vimos que é atitude esperada do professor reflexivo segundo Schön (1995).

Nos documentos da UNI A, no Plano Pedagógico das Licenciaturas, lê-se:

O atual trabalho objetiva traçar os parâmetros que nortearão a construção dos projetos pedagógicos específicos de cada licenciatura da “UNI A” visando esboçar uma formação que desenvolva em todo o professor egresso de cada licenciatura desta universidade características de sujeito reflexivo, questionador, aberto às inovações, supondo a construção de uma sólida formação científica na área específica aliada de sólida formação pedagógica bem como consistente formação humana e cultural. (DOC A5, p. 1)

No Plano Político Pedagógico da Educação Física, quando é definido o perfil do

licenciado, está escrito que este será um: “Licenciado em Educação Física com formação alicerçada nos princípios éticos da profissão e identificado com o rigor científico de natureza generalista, humanista, crítica e reflexiva”. (DOC A1, p. 5)

Já nos documentos da UNI B, não estão explícitos os termos reflexivo ou ação-reflexão-ação, mas foi possível identificar, nessa escrita, os princípios referidos por Schön (1995), como sendo a atitude do professor reflexivo ou, ainda, como chama Kincheloe (1997), do professor pós-formal.

A identidade do professor da UNI B deverá atender a um perfil de competências para o exercício profissional qualificado, como também capacitá-lo para participar e interferir nas transformações éticas e políticas que a sociedade requer. Nesse sentido, a atitude investigativa deverá habituá-lo a mudar as rotinas existentes, a inquietar-se permanentemente e a propor novas respostas às problemáticas enfrentadas no seu cotidiano. A identidade desse professor, sempre em construção, orientar-se-á por uma constante preocupação com o coletivo, a solidariedade e o compromisso social. (DOC B2, p. 19)

Reafirmando o exposto pelo documento, Kincheloe apresenta:

Baseados na teoria crítica pós-moderna, os professores pós-formais empregam a reflexão como um meio de tornar problemático o conhecimento. [ . . . ] Os educadores do professor crítico pós-moderno criam situações nas quais os futuros professores podem explorar e criticar seu conhecimento tácito, suas experiências na escola e suas crenças sobre ensino. O objetivo não é induzir os alunos de educação do professor a negar a pertinência destas experiências, mas simplesmente examinar criticamente as crenças num sentido que leve a mais altas ordens de pensamento e prática. (KINCHELOE, 1997, p. 224)

No Plano Político Pedagógico do curso de Educação Física da UNI B, quando descreve as mediações pedagógicas esperadas e indicadas para a nova proposta curricular, lê-se que: “[ . . . ] tecemos aqui algumas considerações sobre o papel da mediação pedagógica que a estrutura curricular por PAs representa em uma proposta que tende a desnudar, a partir de reflexões-ações-reflexões, as práticas estabelecidas e inquestionadas .’”. (DOC B3, p. 10)

Tendo presente o que previam os documentos das universidades quanto ao aspecto da formação docente, indo ao encontro dos princípios do professor reflexivo, foi perguntado, aos entrevistados, o que eles entendiam por esta proposição: professor reflexivo/crítico. Foi possível evidenciar, durante as respostas, que as concepções que perpassavam seus entendimentos de práticas docentes são bastante confusas.

Nos depoimentos, essas concepções não expressam o exercício de um conceito; houve momentos em que os entrevistados expressavam a teoria que envolve o desejo da formação de um professor reflexivo/crítico juntamente com a perspectiva da racionalidade prática; porém, em outros, expressavam claramente a utilização da racionalidade técnica, positivista, como base de suas práticas.

Abaixo, um exemplo no qual se evidencia o pensamento do professor reflexivo que se

envolve com seu trabalho e com seu aluno:

*“Ora professor bom tem que ter conhecimento! Tem que saber que esse conhecimento é um conhecimento provisório e limitado, e um professor tem que ter afeto. Tem que gostar do que faz e gostar de quem, com quem ele trabalha, tem que gostar da vida tchê! Aquele filme ‘Sociedade dos Poetas Mortos’ é fundamental aquilo! Aquele é um professor. Quer dizer que gosta, que se emociona, que, sabe. Vamos lá, vamos, vamos fazer o melhor de cada um. Esse é o professor [ . . . ]”.* (COL 2B)

A seguir, o mesmo colaborador, sinalizou que só uma base forte e rígida de conhecimentos científicos pode dar conta de uma melhor formação. Isso, na sua visão, agora será contemplado pelo bacharelado, que terá sua base de conhecimentos solidificada.

*“Porque a sensação que a gente tem é que essa Licenciatura ficou insuficiente na formação do aluno que só fazendo o Bacharelado aí pra compensar isso. Porque aí o Bacharelado a gente podia resgatar aquilo que nós tínhamos antes em Curso. Resgatar nossa identidade. Quer dizer: O Bacharelado seria uma volta, o resgate de identidade da Educação Física”.* (COL 2B)

Quanto ao evidenciado sobre as racionalidades técnica e prática, tomamos por embasamento o que nos traz Krahe (2000) que, em sua tese de doutorado, identificou a incongruência existente entre uma proposta embasada na racionalidade prática enquanto que, na atuação, evidenciava-se a existência da racionalidade técnica na formação dos currículos por ela estudados. Demonstrou a perspectiva da racionalidade prática como aquela que visa a um docente autônomo, reflexivo, criativo e que toma decisões. Nesta, a ação pedagógica encontra-se na incerteza, no instável e nos conflitos de valores. Afirma a autora que a prática docente, sob essa perspectiva, é entendida como práxis, como prática refletida (KRAHE, 2000).

Dessa autora ainda evocamos o embasamento para a definição que tomamos por racionalidade técnica, a qual encontramos também em Kincheloe (1997) e Schön (2000), segundo os quais a construção da “[ . . . ] identidade profissional se dá no somatório do perfeito domínio dos conteúdos específicos da matéria na qual o licenciado se especializará e do preparo básico nas metodologias e técnicas pedagógicas.” (KRAHE, 2000, p. 113). Essa perspectiva está em consonância com os princípios positivistas e behavioristas assinalados por Kincheloe (1997), ao criticar os aspectos modernistas da educação.

Quando analisamos os documentos escritos das duas universidades deste estudo, encontramos indícios que nos levaram a delinear que o paradigma adotado está de acordo com a racionalidade prática, ao qual, analogamente, podemos relacionar a formação do professor

reflexivo e com o ato de ação-reflexão-ação, ditado pela Diretriz Curricular para Formação de Professores. Reafirmo que a dissonância se encontra nas falas dos entrevistados, quando expõem sua perspectiva de formação e o sentimento envolvido nas mudanças curriculares.

Na UNI B, fica evidente, como já descrito, que o processo de mudança foi radical: passaram de um modelo curricular construído por disciplinas para uma nova proposta de Programas de Aprendizagem, cujos princípios podem ser relacionados aos ditados pela racionalidade prática. Isso causou, nos professores entrevistados, um sentimento de perda, como já mencionado, e de depreciação de seu trabalho, conforme enfatiza Hargreaves *et al.* (2002, p.31), pois foi um processo atropelado e que veio “[ . . . ] de cima para baixo [ . . . ]”, o qual não envolveu esses docentes.

*“[ . . . ] do currículo de licenciatura que tem que se abrir mão de outras questões e a primeira sensação que me passa é que foi aberto mão de outras questões, então e aí vem o discurso de que ah... o curso de graduação não pode dar conta de tudo, a tendência é cada vez mais os cursos de graduação serem superficiais e o aluno busca depois”. (COL 3B )*

*“O que nós construímos enquanto Projeto Político Pedagógico é incongruente ao que a gente teoriza nas disciplinas de formação docente, quando se discute é formação do Projeto Político Pedagógico, ou seja, toda a teoria que a gente tematiza, não implementamos na reforma de 2003. Como é que eu respondo a isso? Quer dizer: a leitura que eu faço é de que, bom, fomos pós-estruturalistas, pós-modernos, fomos desconstrutivos. Essa é, é a leitura que eu faço. E inclusive tenho teoria pra justificar isso! Eu acho que a gente, convicto ou não, aplicou isso daí, e que no meu modo de ver, o momento, hoje, é esse”. (COL 1B)*

Já na UNI A, a questão da reformulação de acordo com o novo currículo de licenciaturas perpassa mais como uma adequação a algo maior, não fugindo tanto assim da racionalidade técnica. Embora percebamos que essa universidade teve uma caminhada significativa nas esferas que elaboraram as propostas de mudanças curriculares, (relembrando COORLICEN e GT Licenciaturas), podemos dizer que foi uma discussão feita com tempo, expressando preocupação com o que previa a lei e com o fato de instaurar, em seus currículos, a racionalidade prática para a formação de professores. Mas algo aconteceu no meio do caminho, pois, ao analisarmos as falas dos colaboradores nessa universidade, percebemos a tendência, no curso de Educação Física, de permanecer com a racionalidade técnica, adaptando somente o necessário para atender à determinação das esferas superiores.

A COL 3A enfoca que não houve grandes mudanças no currículo que já estava posto: *“Eu acho que, assim, como a gente já tinha disciplinas preocupadas especificamente com o ensino da educação dentro do nosso currículo não foi difícil pra nós, digamos, entrar nesse*

*modelo*". Ainda com o testemunho dessa colaboradora, é possível identificar a separação enunciada por Krahe (2000) sobre a racionalidade técnica, que prevê a separação entre as disciplinas encarregadas da formação específica e as encarregadas da formação pedagógica, dizendo que, nas disciplinas específicas, não houve mudanças de conteúdos nem de enfoque, “[ . . . ] *fisiologia do exercício tenho praticamente certeza que não vai mudar [ . . . ]*”. (COL 3A)

Com esse mesmo viés nos deparamos com a fala do COL 1A: - “*Eu diria assim, não vejo ninguém ter mudado nada sobre isso. Acho que os professores estão dando as mesmas, fazendo as mesmas coisas que eles faziam antes. É isso, a parte da ESEF .*” - e do COL 2A, quando fala das discussões para mudanças nos conteúdos: “*Isso foi uma discussão que começou no início do semestre e que não continuou*”.

Quanto ao conceito dado pelos professores sobre o que seria formar um professor crítico reflexivo e como eles identificavam esse professor, obtivemos algumas respostas que não expressavam diretamente o conceito, mas, em seus discursos, percebemos indícios de críticas a esse conceito.

Assim, o COL 1B, quando comenta as exigências do momento em que vivemos em relação às mudanças provocadas pela globalização e às alterações que esses fatos provocaram na legislação e na organização da universidade, expõe que “[ . . . ] *diante da estrutura curricular que a gente tá aí, precisamos uma outra postura acadêmica. O que o currículo nos recomenda não nos dá condições de fazer da forma que fazíamos antes. É exigido uma outra conduta pedagógica. É isso que está posto. Até porque a própria Legislação, as Diretrizes 01, a Resolução, o Parecer 09 determinam*”.

Esse depoimento nos remete ao problema abordado por Schön (2000), quando expõe a problemática da modernidade e da educação tradicional baseada em currículos normativos e de racionalidade técnica. Ele afirma que essas concepções devem mudar para que enfrentemos a diversidade assinalada pela pós-modernidade, na qual as coisas já não são tão seguras e certas como pareciam na modernidade.

Esse autor propõe que eduquemos o profissional para o momento de incerteza; para isso, ele trabalha o conceito de talento artístico, que seria a capacidade que o profissional desenvolve para lidar com as zonas indeterminadas da sua profissão. Para essa educação, Schön enfoca o ensino prático reflexivo, “[ . . . ] *um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática [ . . . ]*”. (SCHÖN, 2000, p. 25)

Relembrando o que já enunciamos na Primeira Etapa desta dissertação, Schön (1995),

ao falar deste professor reflexivo, evoca a necessidade de desenvolvermos uma pessoa consciente das diversidades que irá encontrar no ato de educar, de que se transforme em um professor que perceba as necessidades do seu aluno e se torne um profissional preocupado em problematizar sua prática para melhor exercê-la.

Nesse sentido, a COL 4A aponta sua preocupação em como passar o conteúdo para seus alunos; ela demonstra algumas inquietações que vão ao encontro do que expõe o autor supracitado.

*“Eu tinha muito claro assim, ó, que aula é conteúdo e aula é estratégia, de forma, que não adianta tu ter o domínio do conteúdo se tu não sabe fazer uma adequação pra que os alunos consigam digerir isso. Então sempre ficava um pouco obcecada por isso, pensando estratégias pra fazer de aula diferente. Estilos de ensino: então um dia eu fazia aula em grupo, outro dia eu fazia aula individual, outro dia a aula era interpretação de texto, nessas disciplinas teóricas que eu trabalhava eu sempre tive muita preocupação com isso”.* (COL 4A)

Embora não em sua totalidade de conceito, ela dá indícios, deixa vestígios de que não basta saber o conteúdo para ensinar, demonstrando uma preocupação com o seu fazer pedagógico. Reforçando a idéia sobre o fazer pedagógico, encontramos Tardif expondo que a pedagogia se dá no ato de lidar eticamente e de forma autônoma com problemas para os quais “[ . . . ] não existem receitas prontas [ . . . ]” (TARDIF, 2002, p. 149). Mais adiante, esse mesmo autor acrescenta que conhecer bem a matéria que devemos ensinar é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para a ação pedagógica.

Esta colaboradora, COL 4A, refere como sendo questão motivadora para que ela se preocupe com sua prática pedagógica o fato de ter feito dois anos de magistério e, mais adiante um pouco, ela relaciona que essa sua maneira de pensar foi suscitada por isso e por ter feito seu mestrado na área da Educação Física, mas com várias disciplinas cursadas na Educação. *“Eu trabalhava também essa coisa assim, durante o mestrado, a especialização e mestrado eu fiz disciplinas na Faculdade de Educação, então, claro, tu vai te apropriando de elementos, do próprio discurso, e eu fui tentando trazer isso tudo pra minha prática profissional”.* (COL 4A)

Ela alega que, na sua Licenciatura, não teve essa formação, “[ . . . ] porque de fato a gente não era preparado para dar aula, pra fazer esse exercício da profissão mesmo [ . . . ]” (COL 4A), mas ela sempre teve essa preocupação. Tardif (2002) descreve essa questão ao relacionar que o saber do professor se constrói na prática de sala de aula e na sua experiência de vida.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua 'consciência prática'. (TARDIF, 2002, p. 14)

A construção desse saber docente, na prática do dia-a-dia da sala de aula, aparece também na fala da COL 3A, quando aborda como ponto positivo da mudança curricular o aumento da carga horária de estágios e que eles aconteçam durante o curso e não só ao final. Segundo ela, essa mudança vai possibilitar a reflexão do futuro docente, fazendo com que o professor se torne mais crítico.

*“[ . . . ] porque a gente sabe, a gente tá numa turma de vinte, quinze, dez, doze, não interessa, uma turma de alunos, criança ou adolescente, precisa muito mais do que aquilo que eu aprendi, precisa eu saber me posicionar frente a essa turma; precisa eu saber como entrar em contato com eles, como comunicar; então tem uma série de coisas que eu só vou saber fazendo. Então eu acho que sim, que a questão de entrar em contato com a realidade escolar é proporcionar ao aluno, a construção do seu saber fazer, ainda na faculdade, [ . . . ] obrigação de colocar o aluno na escola e de realmente enfatizar a formação de professor vai propiciar, enfim, um professor mais qualificado e o nosso desejo, crítico-reflexivo”.* (COL 3A)

Podemos notar que, no discurso de COL 3A e COL 4A, existem indícios desse professor reflexivo, como sujeito consciente da sua situação e como agente promotor dessa consciência em seus alunos, aliado ao compromisso de uma visão que vá além do conteúdo específico da Educação Física. Essa visão do ato educativo se aproxima ao enunciado por Tardif (2002) como sendo o desencadeamento de um processo de interações com o grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos ao aprendizado de conhecimentos e a socialização dos alunos com o mundo em que vivemos.

A COL 4A ainda reforça que é responsabilidade do professor reflexivo, professor competente, o fato de legitimar a Educação Física como disciplina importante no currículo escolar pelas possibilidades que ela oferece. Assim:.

*“Um professor crítico-reflexivo ele vai procurar legitimar, por que nós temos uma legitimidade do ponto de vista legal, mas nós temos que legitimar ela sobre o ponto de vista pedagógico, político-pedagógico. De que forma? Bom, sendo esse professor, sendo competente, promovendo discussões, não só do nosso conteúdo específico mas a própria questão dos temas transversais, a Educação Física é um campo riquíssimo pra você discutir*

*ética, promoção da saúde, diversidade cultural, então, eu penso que eu procuro mostrar isso e eu vejo que isso é bastante possível na escola”. (COL 4A)*

Os COL 1A e COL 2A também se aproximam da visão de professor reflexivo como aquele profissional independente e aberto a novos conceitos, que é capaz de interagir com a realidade da sala de aula, sendo capaz de provocar mudanças. Afirmaram que:

*“Ele tem que, ele teria que pensar sobre a questão da Educação. E não só sobre a questão do desporto incluído dentro da escola. Ele tem que ter, como ponto de vista, num primeiro lugar, que ele é um educador e que ele faz uma função tão importante quanto os outros, independente da questão de conteúdos que ele tá trabalhando”. (COL 2A)*

*“Então parece que isso é um elemento importante da reflexão crítica, da análise crítica, é eu ser capaz de conhecimentos, num processo que eu participe efetivamente de construção, fazer a leitura da realidade, refletir sobre ela e buscar alternativas sobre isso aí, me parece que isso é o processo. Então isso precisa ser exercitado, então o professor precisa criar situações como essa”. (COL 1A)*

A percepção dos colaboradores da UNI B não difere muito da impressão deixada pelos professores da UNI A. Eles expõem indícios mais superficiais, durante todas as suas entrevistas se detiveram no conhecimento sobre esse professor que é aberto a novidades, a tudo que já colocamos. Eles são mais vagos em suas afirmações.

O curioso dessas evidências é que a impressão causada até o momento indica que, apesar de a UNI A evidenciar uma racionalidade técnica, as reflexões dos seus professores entrevistados aproximaram-se mais ao conceito, adotado nesta dissertação, de professor reflexivo. Já a UNI B, que evidenciou um currículo mais próximo da racionalidade prática, apresenta, pelos professores entrevistados, aspectos mais vagos do conceito de professor reflexivo.

Exemplifico com a fala do COL 1B:

*“Ou seja, é mediocridade pensar e inclusive é uma falsa promessa você achar que consegue formar alguém com qualidade só assistindo aula. Assistiu aula, e voltou assistiu aula e voltou. Ou seja, você precisa ter a postura do professor investigador. Ou seja, se você não tem tempo pra trabalhar, ora tempo você cria! Abre-se brechas pra tempo. Você acessa a internet em qualquer brecha de minutos”.*

E a fala da COL 3B, destacando que, se o futuro docente for um aluno com uma posição crítica, o qual não aceita as coisas prontas e consegue montar argumentos para discutir conceitos, então:

*“Se ele for um aluno, um acadêmico assim, eu imagino que quando ele chegar lá na prática ele vai agir da mesma forma. Na comunidade em que ele está. Então, por exemplo, ele não vai simplesmente ir lá e dar aulas repetidas, padrões, pré-formatadas pros seus alunos, mas ele vai instigar os seus alunos a ter o mesmo comportamento que ele teve na formação dele. Além do que, como eu sou pesquisadora, eu imagino que esses profissionais poderão desenvolver pesquisas no âmbito escolar, ou na academia, não importa, na realidade em que eles trabalham, eles podem sistematizar o conhecimento e isso é o espírito inovador”*. (COL 3B)

Anteriormente, utilizei a seguinte afirmação: “Mas algo aconteceu no meio do caminho”, quando falava da racionalidade apresentada no currículo da UNI A e as diferenças na formulação do currículo pelo curso de Educação Física. E, no parágrafo acima, sinalizei a curiosidade entre as racionalidades apresentadas e a prática expressa pelos professores. Esse foi um dos vestígios descobertos que ficou suspenso ou poderei usar uma metáfora: foi um dos pontos que ficou fora da agulha para ser tecido.

Lendo Selma Garrido Pimenta, em seu livro *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, de 2005, vemos que a autora retoma a perspectiva histórica desse conceito no Brasil, fazendo uma análise da rápida “Fertilidade das contribuições de Schön no campo da formação de professores”. (PIMENTA, 2005, p. 20). Nesse livro, ela levanta a posição de diversos autores<sup>13</sup> quanto à perspectiva apontada por Schön deste novo conceito de formação de professores, afirmando que o problema desse conceito foi ter sido focado no praticismo de sala de aula, em que o foco da reflexão se mantinha no professor que deve refletir a sua sala de aula para resolver os problemas educacionais.

Esse grupo de autores sinaliza que houve um reducionismo, por parte do conceito, que individualizou o problema no professor, ignorando o contexto institucional. Tais estudiosos alegam que a reflexão é importante, mas cabe perguntar: “Que condições têm os professores para refletir?” (PIMENTA, 2005, p. 22) Apontam para que tenhamos cautela na abordagem da prática reflexiva, cuidando para que a ênfase não fique centrada no professor, provocando a separação da sua prática do contexto institucional no qual está inserido.

Nessa perspectiva de crítica, Pimenta (2005) acrescenta que o conceito de professor reflexivo remete a uma valorização excessiva da prática, o que pode levar a interpretações equivocadas de que o que mais importa é o aprender fazendo, desconsiderando as teorias da educação.

---

<sup>13</sup> Freitas, Castro, Pérez-Gomes, Contreras e outros.

A análise empreendida no presente texto coloca em evidência a indiscutível contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Isso porque assinala que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática. (PIMENTA, 2005, p. 43)

Em uma tentativa de tecer esse ponto, assinalo que o que esses autores apresentados por Pimenta (2005) dizem sobre a descontextualização do uso de um conceito por ora parece fazer sentido para essa costura. Pois, como já apontado, os dois currículos apresentaram inovações e vão ao encontro de possibilitar uma transformação ao futuro docente. Mas, em contrapartida, o processo instaurado foi intransigente com as pessoas que deveriam ter feito parte dele, dificultando, portanto, a compreensão e a apropriação dessa mudança. Por consequência, tenho dúvidas do que possa ter mudado realmente na formação desse professor. Faltou o compromisso do todo envolvido na proposta. Como sinaliza Pimenta:

É preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais; é preciso elevar os salários a patamares decentes que dignifiquem a profissão docente. A sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos. Estamos, portanto, falando de um projeto emancipatório, compromissado com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária. (PIMENTA, 2005, p. 45)

A análise descrita até o momento revela como é complexo o estudo sobre a formação de professores e, mais uma vez, remete-nos a novas reflexões, que não podem ser tomadas de maneira leviana, sem perceber o contexto que cerca a situação. Nessa perspectiva, apresento, na próxima etapa, as Reflexões Finais deste Olhar, que remetem à reflexão realizada por mim para este momento.

**ETAPA FINAL – Considerando**

---

## 6 REFLEXÕES FINAIS DESTE OLHAR

Perseguir o objetivo e clarear o objeto de estudo, verificando como esse interage com seu contexto, analisando e descrevendo suas redes de relações, são os intentos do pesquisador qualitativo. É o que tentei fazer até este momento. Cabe, agora, realizar o fechamento dessas descrições.

Este estudo teve por objetivo verificar como ocorreram as reformas curriculares nos cursos de Licenciatura em Educação Física impostas pelas modificações legais a partir da Lei 9394/96 - LDBEN, observando se essas reformas atendiam o que versava a lei quanto à perspectiva de formação do professor reflexivo/crítico.

Ao estudar as mudanças de efeito que a evolução social produziu nas universidades, Zabalza (2004) revela que é um cenário complexo. Afirma que isso não é novidade para as universidades, pois essas instituições foram sempre se adaptando aos novos cenários apresentados pela sociedade. Contudo, ele considera que as demandas da sociedade aceleraram-se tanto na atualidade que tem sido difícil a adaptação das universidades ao novo contexto.

Estamos incorporando, em ritmo de marcha forçada, mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias com o objetivo de colocá-las em condição de enfrentar os novos desafios que as forças sociais lhes obrigam a assumir. Tais mudanças, em sua maioria, não alcançaram ainda uma consolidação firme; a situação delas é, em alguns casos, bastante confusa [ . . . ]. (ZABALZA , 2004, p. 19)

O que foi apresentado por esse autor coincide com o que encontrei nesta pesquisa. As mudanças impostas pela legislação, que foram consequência das mudanças sociais, foi o que, junto com a própria necessidade de cada universidade, originou as alterações curriculares que aconteceram nas duas universidades analisadas. Mas, como já descrevi, essas mudanças foram feitas rapidamente e não apresentaram ainda sua consolidação.

A UNI A, sendo pública, apresenta uma mudança que partiu de seus órgãos superiores (COORLICEN, GT Licenciatura e COMGRAD), os quais já vinham discutindo os aspectos da formação de professores há mais tempo. Assim, foi possível realizar uma construção interessante em termos de orientações para cada curso desenvolver suas mudanças curriculares. Os dados levantados nesta pesquisa nos levam a acreditar que essas discussões ficaram apenas no nível superior, de coordenadores e chefias. Quando foi elaborado o novo

currículo, partindo das orientações estabelecidas para todas as Licenciaturas dessa universidade, o que ocorreu foi, no caso da Educação Física, uma adaptação às orientações estabelecidas pelos órgãos superiores e pela legislação.

Na UNI B, que é privada, apresentou-se um currículo de inovação, com perspectivas de ir ao encontro das novidades suscitadas na legislação e nas propostas dos autores que embasam também esse estudo. As falas dos colaboradores nos levam a acreditar que o processo foi tão rápido, como assinala Zabalza (2004), que as inovações impostas à universidade, em termos de estruturação administrativa e reestruturação curricular, não deixaram espaço para que os agentes do processo se apropriassem devidamente dele.

Evidenciamos que, nas duas universidades, o que provocou a mudança curricular foi a alteração na Legislação brasileira no que diz respeito à formação de professores. Isso nos leva a acreditar que, embora identifiquemos um certo nível de maturidade nas discussões, nas esferas de coordenação e planejamento das Licenciaturas, quando foram realmente efetuadas as mudanças curriculares, elas passaram a ser uma adaptação à legislação. Esse foi o caso explícito na UNI A.

Já na UNI B, a proposta parece realmente inovadora. Mas, como também foi feita pelas esferas superiores da universidade, não ocorreu apropriação pela comunidade educacional. Portanto, parece novamente que os professores em sala de aula estão se adequando às propostas elaboradas pelos chamados detentores do saber, os pesquisadores, como bem problematizam Tardif (2002) e Hargreaves *et al.* (2002) ao falar das reformas curriculares e da formação de professores.

Pela bibliografia de apoio utilizada, analisamos que a formação desse professor reflexivo/crítico precisa ocorrer de forma ampla (SCHÖN, 2000) e a comunidade escolar deve estar envolvida no todo do processo, entendendo e participando das ações, para que haja sucesso na mudança desejada (HARGREAVES *et al.*, 2002). Nesse sentido, verificamos que a participação docente, bem como a discente, nesse processo de mudança curricular, nas duas universidades observadas, foi restrita a alguns professores e poucos alunos. Fato esse preocupante, como assinala Hargreaves *et al.* (2002, p. 131): “As tentativas de mudança educacional afetam os relacionamentos entre os professores e alunos, entre professores e pais e entre eles mesmos. O senso de sucesso e satisfação depende deles.”.

Seguindo a análise, procuramos verificar que apoios teóricos essas reformas curriculares apresentam. No que se refere aos planejadores, foi possível detectar a presença de propostas de autores atuais que discutem a formação de professores, como Boaventura Santos, citado na UNI B. E, nos documentos da UNI A, a presença de autores como Tomáz Tadeu da

Silva. Esses foram os dois únicos autores citados nominalmente. Mas foi possível perceber a existência implícita das idéias teóricas desenvolvidas pelos autores que embasam esta dissertação.

Nos textos analisados e nos depoimentos dos professores, apresentam-se aspectos sobre a questão da necessidade de reflexão em sala de aula, de participação nas discussões, de envolvimento com o aluno, da preocupação em que se contextualize o ensino docente, a prática que o futuro professor irá encontrar e outros aspectos que nos remetem aos textos que estudamos para esta pesquisa. Esses aspectos aparecem de forma implícita, não há uma apropriação maior por parte dos colaboradores das teorias desenvolvidas por Hargreaves, Tardif ou Schön, por exemplo.

As duas universidades analisadas neste estudo multicaso mudaram seus currículos; se compararmos suas súmulas curriculares atuais com as anteriores, iremos perceber mudanças. No caso da UNI B, em termos documentais, as alterações são bem visíveis. Já na UNI A, as alterações são mais discretas, pois o que houve foi a inclusão de algumas disciplinas como obrigatórias, enquanto outras como eletivas. A maior alteração diz respeito ao aumento significativo na carga horária de estágios, além do fato de ocorrerem ao longo do curso e não só ao final do mesmo, como era até então. Outra mudança expressada como significativa pelos professores, colaboradores desta pesquisa, foi o fato de que algumas disciplinas, desenvolvidas pela Faculdade de Educação, que, antes, eram eletivas, agora, passam a ser obrigatórias.

Na descrição da análise, levantei os dados que expressam a dificuldade que as duas universidades manifestaram com o fato de efetuar a interdisciplinaridade, ou trocas, definidas por Krahe (2000), baseada em Stenhouse, como importantes para o desenvolvimento de um currículo efetivo. Relembrando o fato dessa dificuldade, retomo o pensamento de que acredito ser difícil a UNI A formar um professor amplo, aquele profissional capaz de se comprometer com sua sala de aula e seu entorno, uma vez que a formação que está recebendo persiste na compartimentalização de responsabilidades, na qual a formação pedagógica do professor é feita pela Faculdade de Educação, sem que haja trocas, encontros sistemáticos, discussões ou mesmo a propagada interdisciplinaridade entre os parceiros nesta formação: Educação Física e Educação.

Na UNI B, as dificuldades quanto ao processo de mudança e o que mudou em seus currículos parecem ainda maiores. O currículo atual, se comparado com o anterior, é totalmente diferente, a configuração é outra. O problema, apresentado pelas entrevistas, foi que o processo ocorreu rápido demais, sem tempo para apropriação pelos docentes das

propostas feitas, como já assinalamos várias vezes, provocando, nos professores e alunos, uma certa apatia frente aos problemas a serem enfrentados.

Na referida universidade, os professores acentuam a dificuldade de trabalhar com um paradigma que não dominam ou que não entendem, que não sabem o que é. Mas, ao mesmo tempo, segundo os testemunhos, seguem dando suas aulas e fazendo o que podem da melhor maneira possível. Por sua vez, os documentos da universidade apontam algumas orientações e retomam algumas diretrizes para os professores, porém de maneira muito esparsa.

Esta é uma realidade pós-moderna, aponta Kincheloe (1997), em que tudo acontece muito rápido e, dentro dessa diversidade, os professores têm que desenvolver suas habilidades para lidar com as incertezas da sala de aula. Percebemos, então, um momento de incerteza na UNI B. A coordenação expressa uma tranqüilidade em relação ao processo que não percebemos nos professores, os quais estão com um sentimento de desamparo quanto à sua função. A fala de COL 3B expressa bem esse fato, ao associar a formação do professor reflexivo com o processo vivido pela universidade.

*“Ele (o aluno) já vive uma guerra, que ele começa a ver assim: bom a razão tá num lado só. Então talvez seja essa a idéia tirar o professor reflexivo: a gente faz uma guerra aqui dentro, o aluno fica assistindo essa batalha feroz e fica aprendendo com isso. Talvez seja essa a proposta, né, a gente não pescou ainda, não entendeu ainda qual é a proposta”.* (COL 3B)

Ao analisarmos esses dados, ficamos em dúvida de qual professor está sendo possível formar nessas universidades. As mudanças estão nos documentos e nos ideais dos pensadores das reformas. Mas fica difícil acreditar na mudança da sala de aula, quando os que estão atuando nela não sabem bem qual o seu papel.

Uma vez mais nos apoiamos em Zabalza (2004), quando descreve a experiência docente nas universidades frente a essas mudanças do contexto educacional. O autor enfatiza que não existe possibilidade de mudança de um projeto educativo enquanto lidarmos com o ensino de forma compartimentada, dizendo que a identidade profissional não se constrói com o grupo que atendemos ou com a disciplina que lecionamos, mas, sim, com o projeto no qual estamos envolvidos. “Essas novas demandas geram novas necessidades formativas do professorado universitário, muitas delas vinculadas à própria essência do que é criar um currículo que expresse um ‘projeto formativo integrado e original’ .”. (ZABALZA, 2004, p. 127)

A questão posta está em afastar o professor do individualismo, mudando, então, sua cultura profissional; porém os dados levantados nesta pesquisa mostram que houve pouca

preocupação em realizar a mudança cultural do pensamento desses professores. As reformas analisadas preocuparam-se em compor um currículo que inovasse e atendesse à legislação vigente, que possibilitasse a formação do futuro docente como um profissional reflexivo/crítico. Mas evidenciamos que, ao mesmo tempo, deveriam ter se ocupado em envolver e motivar seus professores para essa mudança de perspectiva formadora.

Em minha prática docente convivendo em uma escola técnica, onde muitos dos professores das disciplinas técnicas são professores/engenheiros e posteriormente tendo feito Licenciatura em Educação Física onde muitos dos meus professores foram ex-atletas ou ex-técnicos desportivos. Convivi com muitos docentes que foram insensíveis a realidade dos seus alunos, distantes em sala de aula e desenvolvedores conteudistas, onde qualquer dificuldade de aprendizagem era problema único e exclusivo do aluno. Porém, ao me deparar com algumas práticas docentes diferenciadas (tanto de colegas como de meus mestres), vislumbrei que algo poderia ser feito diferente.

Então, ao me aprofundar na teoria de formação do professor reflexivo, ingenuamente imaginei que, se conseguíssemos transpor essa proposta para os currículos de formação docente, teríamos a solução de todos os problemas, mais ainda quando vemos a legislação brasileira apontando para formação de professores reflexivos/críticos.

Lancei-me, então, a procurar desvelar como duas universidades estavam fazendo essas mudanças e verifiquei que a máxima popular é verdadeira - “o papel aceita tudo”. Os currículos e os planos políticos pedagógicos estudados apontam para a formação de um professor reflexivo/crítico; embora os desenhos curriculares das duas universidades sejam diferentes (UNI A - por disciplina e a UNI B - por PAs), as duas indicam um currículo atual e que pode vir a formar um profissional amplo. (STENHOUSE, 1988, *apud* KRAHE, 2000).

A questão intrigante dessas mudanças está no fato exposto por Pimenta (2005), quando descreve os problemas apontados pela adoção indiscriminada da teorização sobre o professor reflexivo. Ela indica que, no Brasil, esse termo teve sua fecundidade proliferada, mas que está sendo aplicado com o esquecimento de alguns detalhes, tais como os desenvolvidos na educação portuguesa e espanhola que, efetivamente, apoiaram a democratização social e política, implementando as condições necessárias à transformação dos professores. Naqueles países, diferentemente do nosso, houve a promoção de melhores condições na jornada de trabalho e salários compatíveis com o exercício crítico e reflexivo .

Ao finalizar, uma vez mais afirmo que o estudo da teoria que propõe a formação reflexiva/crítica do professor se faz cada vez mais necessário. Só não podemos ingenuamente

pensar que, em curto espaço de tempo, todos os professores que tomarem contato com essa teoria poderão aplicá-la. Kincheloe (1997) já escreveu que querer que isso aconteça, de uma hora para outra nas escolas, é saber que não irá se concretizar. Os professores devem gradativamente se preparar para essas mudanças. Possibilitar o estudo dessas leituras, aos futuros docentes, é importante, mas, antes disso, é mais urgente possibilitar essas leituras e discussões ao professor formador do futuro docente. Penso ser fundamental, antes de classificar o professor como individualista, perguntar da mesma forma que Pimenta (2005):

Que condições tem o professor para ser reflexivo?

Quando lemos pesquisas que utilizaram análises qualitativas, um verbo muito empregado é *tecer*. Tecer, como utilização do instrumento - tear. Como não sei usar o tear, mas sei tricotar, arte que passou de mãe para filha e fui aprimorando na prática, quando usei, aqui, a expressão tecer, imaginei sempre o tricô, como guia de fazer o tecido.

Agora, chegando ao final desta dissertação, deste olhar currículos de formação de professores de Educação Física, tenho a dizer que minha manta está tricotada. Tenho conhecimento de que poderia fazê-la com outros pontos ou de outra cor. Mas, para o momento, foi feita sob este olhar, com estas opções. Para o futuro, quem sabe, caberiam outros olhares, outras análises, outras pesquisas. E o que mais vislumbro são aqueles que irão observar a peça final que está sendo tecida por esses dois novos currículos formadores de professores.

## 7 REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio F.B.; SILVA, Tomaz T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

ATLAS do Esporte no Brasil. Rio de Janeiro: CONFEF, 2003. Disponível em: <<http://www.confef.org.br>> Acesso em: 11 maio 2004.

BENITES, L.C.; NETO, S.S. Educação Física e Formação Profissional. **Efdeportes**: revista eletrônica, Buenos Aires, ano 10, n. 81, 2005. Disponível em: <[www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com)> Acesso em: 11 abr. 2005.

BIRK, Márcia. Do Princípio da Pesquisa Qualitativa à Coleta de Dados: uma trajetória percorrida por todos os pesquisadores. In: CAUDURO, M. T (Org.). **Investigação em Educação Física e Esportes**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004. P. 67-87

BIRK, Márcia. **Interesses e Disputas no Processo de Formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para os Cursos de Graduação em Educação Física**: as configurações das relações sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2005.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994. (Col. Ciências da Educação)

BORGES, Cecília M.F. **O Professor de Educação Física e a Construção do Saber**. Campinas: Papyrus, 1998.

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. **Resolução CFE 69/69**. Aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 6/11/69. Brasília, 1969.

BRASIL. **Resolução CFE 03/87**. Aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 16/06/87. Brasília, 1987.

BRASIL. **Parecer CNE/CES Nº 138/2002**. Aprovado no Conselho Nacional de Educação em 03/04/2002. Brasília, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 07/2004**. Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 31/03/04. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal MEC**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>  
Acesso em: 13 set. 2005.

CARMO JÚNIOR, Wilson. A Cultura e a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 106-111, maio 1998.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CAUDURO, Maria T. **Educación Física**: movimiento y compromiso social. 1998. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação) - División de Ciências de la Educación, Universidad de Barcelona, 1998. Tese não publicada.

CAUDURO, Maria T. (Org.). **Investigação em Educação Física e Esportes**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer no. CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. [s.l.]: [s.n.], 2001. Texto digitado.

\_\_\_\_\_. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. . [s.l.]: [s.n.], 2002. Texto digitado.

\_\_\_\_\_. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. . [s.l.]: [s.n.], 2002. Texto digitado

COSTA, Lamartine P. **O Novo Currículo de Formação de Professores de Educação Física**: implantação, desenvolvimento e perspectivas: 1988/1998. Rio de Janeiro: [s.n.] 1998. Relatório de pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, referente ao processo no 521417/93-7: documento final.

FAZENDA, Ivani C.A. **Interdisciplinariedade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Sobre o Conceito de Interdisciplinaridade**. [1995?]. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/moacir\\_Gadotti/artigos](http://www.paulofreire.org/moacir_Gadotti/artigos)> Acesso em: 04 ago. 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Etnografia**: métodos de investigação. Barcelona: Paidós, 1994.

HARGREAVES, Andy *et al.* **Aprendendo a Mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KINCHELOE, Joe. **Formação do Professor Como Compromisso Político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAHE, Elizabeth D. **As Reformas na Estrutura Curricular de Licenciaturas na Década de 90**: um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) e UMCE (Chile). Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2000.

KRAHE, Elizabeth D. Licenciaturas e suas Modificações Curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ARTEMED, 1999.

LIMA, Raymundo de. Para Entender o Pós-Modernismo. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 35, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>> Acesso em: 26 abr. 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAYKUT, Pamela; MOREHOUSE, Richard. **Investigación Cualitativa**: una guía practica y filosófica. Barcelona: Hurtado, 1999.

MEDINA, João P.S. **A Educação Física Cuida do Corpo e... Mente**: bases para a renovação e transformação da Educação Física. 2. ed. Campinas: Papirus, 1983.

MOLINA, Rosane M. K. O Enfoque Teórico Metodológico Qualitativo e o Estudo de Caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente (Org.). **A Pesquisa Qualitativa em Educação Física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2004. P.95-106.

MOREIRA, Antônio F. **Currículos e Programas no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antonio F. (Org.). **Currículo e Questões Atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os Professores e sua Formação**. 2. ed. São Paulo: Nova enciclopédia, 1995.

OLIVEIRA, Vitor M. Formação Profissional: primeiras influências. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 4-13, jan. 1998.

PIMENTA, Selma G. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional**: uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Quixote, 1998. P.35-50

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em Defesa da Alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROSA, Stela. **O Preço da Expansão Desordenada**. Extra Classe, Ano 11, nº 104, jul 2006. Caderno Especial de Educação Superior. Vol. 1.

SCHERER, Alexandre. Educação Física e os Mercados de Trabalho no Brasil: quem somos, onde estamos e para onde vamos? In: FIGUEIREDO, Zenólia C.C. (Org.). **Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. P. 31-46

SCHÖN, Donald A. Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os Professores e sua Formação**. 2. ed. São Paulo: Nova enciclopédia, 1995. P. 77-92

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, Carmen L.; TAFFAREL, Celi N.Z.; VARJAL, Elizabeth *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 149, já./mar. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>> Acesso em: 30 mar. 2005.

TAYLOR, Steve J.; BOGDAN, Robert C. **Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación**: la búsqueda de significados. Barcelona: Paidós, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio F.B. (Org.). **Currículo e Questões Atuais**. Campinas: Papirus, 1997. P. 59-102.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário**: cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.